

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cleidiane Lemes de Oliveira

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: o projeto Escola de
Todas as Cores**

Belo Horizonte

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: o projeto Escola de
Todas as Cores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lorene dos Santos

Belo Horizonte

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48e	<p>Oliveira, Cleidiane Lemes de</p> <p>Educação antirracista em contexto de pandemia: o projeto Escola de Todas as Cores / Cleidiane Lemes de Oliveira. Belo Horizonte, 2022. 302 f. : il.</p> <p>Orientadora: Lorene dos Santos</p> <p>Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Professores - Formação - Belo Horizonte (MG). 2. Racismo - Aspectos sociais. 3. Antirracismo. 4. Ação afirmativa. 5. Multiculturalismo. 6. Cultura afro-brasileira. 7. Currículos. 8. Relações raciais. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 371.13</p>
------	--

Cleidiane Lemes de Oliveira

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: o projeto Escola de
Todas as Cores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lorene dos Santos.

Professora Doutora Lorene dos Santos (Orientadora) – PUC Minas

Professor Doutor Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas (Banca Examinadora)

Professora Doutora Elenice de Souza Lodron Zuin – PUC Minas (Banca Examinadora)

Professora Doutora Rogéria C. Alves – UEMG (Banca Examinadora)

Professor Doutor Amilcar Araujo Pereira - UFRJ (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2022

A todos(as) os(as) professores(as) comprometidos(as), cotidianamente, com uma educação antirracista. Que possamos afetar a biografia de uma infinidade de estudantes de tal modo que só restem a eles(elas) a transformação do mundo num lugar mais plural e equânime.

A todos(as) os(as) alunos(as) com quem eu tive o prazer de partilhar o cotidiano escolar. Que vocês não se conformem com esse mundo, mas o encarem com a leveza e a criticidade necessária para transformá-lo num lugar melhor.

A Dionice, Hélio, Cleiton e Rafinha. Pessoas com quem compartilho o cotidiano da vida em família. Obrigada por me apoiarem, por vibrarem com meus pequenos passos e por serem lugar de aconchego quando eu mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de declarar publicamente que sozinha não conseguiria encerrar alguns processos importantes da minha vida. Ainda que grande parte do processo de escrita do doutoramento tenha se dado de maneira extremamente solitária, muitas pessoas colaboraram, das maneiras mais diversas possíveis, para que a pesquisa fosse, de fato, empreendida.

Não posso deixar de agradecer pelo dom da vida ao Grande Eu Sou que se fez humano para nos ensinar que um outro mundo é possível.

Agradeço infinitamente à professora Doutora Lorene dos Santos. Obrigada pela relação de parceria, de confiança, e pelas inúmeras leituras atenciosas que me fizeram aprender tanto. Foi o seu comprometimento com a temática antirracista que, ainda na graduação, me encheu os olhos e me despertou criticamente para meus privilégios e para a necessidade urgente da construção de uma educação e de uma sociedade antirracista. Sobretudo, obrigada por acreditar em mim.

À professora Doutora Rogéria Alves agradeço pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas indicações de referências bibliográficas importantes para a realização desta pesquisa. Agradeço igualmente ao Professor Doutor Teodoro Zanardi pelo aceite em participar da banca de qualificação e pela atenção que teve comigo em discutir minhas “questões de tese” de maneira tão dialógica. Agradeço por me ajudar a perceber a importância da minha pesquisa.

Agradeço aos(às) professores(as) que gentilmente abriram as portas do seu espaço de trabalho para me receberem. Obrigada pelo longo tempo de convivência e, principalmente, por apostarem na proposta metodológica da escrita dos diários. Vocês apostaram, junto a mim e à minha orientadora, que esse processo também poderia ser de aprendizado para vocês.

À professora e amiga Rosalba Lopes pelas trocas, indicações, pontuações durante todo o percurso da tese. Obrigada por me tranquilizar todas as vezes que o desespero me visitava e me fazia crer que não conseguiria concluir esta pesquisa. Ter alguém como você para trocar e aprender cotidianamente é um dos grandes privilégios que a vida até então me ofereceu.

Agradeço à amiga de todas as horas Letícia Mendonça. Uma das pessoas mais fantásticas que obtive a honra de conhecer e conviver durante o processo de doutoramento. Saiba, querida amiga, que a sua amizade fez esse caminho muito mais prazeroso e, pasme, divertido. Hoje posso dizer com grande certeza que “quem tem uma amiga tem tudo”.

À amiga das “boas vibrações” Aline Viana. Agradeço a amizade e a partilha do cotidiano intenso de um processo de doutoramento.

À professora e amiga Martha Rebelato agradeço pelo cuidado em compartilhar comigo minhas primeiras problematizações sobre a temática étnico-racial e, principalmente, por ter me ensinado muito sobre o fazer pedagógico de uma educação antirracista.

Ao Bruno Curcino por ter me amparado, principalmente, nos últimos dois anos da pesquisa. Obrigada por sua profissionalidade e pela afetividade que sempre teve por mim.

Ao revisor-amigo Roberto Cezar, que fez a leitura cuidadosa e afetuosa, mesmo em condições adversas de tempo.

Aos(as) amigos(as) que sempre estiveram comigo: Ramon Cruz, Geusi Bissaro, Darciane Helena, Tássia de Souza, Vanessa Tiago, Júlia Trindade, Rafael Arreguy, Bruna D’Carlo, Ângela Kirlian e Daniel Martins. Obrigada pela escuta e pelo cuidado que demonstram ter comigo. Vocês são as melhores companhias que eu poderia ter. Já dizia o *rapper* Emicida, “Tudo que nós tem é nós!”

Agradeço aos(às) professores(as) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que, desde a graduação, se preocuparam com uma formação crítica e dialógica. Foram dez anos de estudo nessa instituição e eu posso me declarar uma legítima filha da PUC.

Agradeço à Capes pela bolsa que viabilizou o desenvolvimento da pesquisa.

“Oê pensa que caminho e estrada é tudo a mesma coisa, mas tá errado, minha fia. A estrada é uma coisa, o caminho é outra. A estrada é uma via, uma picada no mato, um cortado no chão e é muita. O caminho é quando ocê escolhe uma estrada pra seguir e chegar no seu lugar”.

Exu Tranca Rua

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

João Cabral de Melo Neto, *Tecendo uma manhã*

RESUMO

A educação antirracista no Brasil ganhou maior visibilidade e notoriedade a partir da implementação da lei 10.639/2003. Diante do esforço de vários professores(as) em empreender uma educação antirracista, faz-se necessário olharmos para dentro do cotidiano escolar para compreender como se desenvolve o trabalho docente com a referida temática. A presente pesquisa de doutoramento está situada na linha de pesquisa “Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas” e teve por objetivo analisar saberes e práticas docentes sobre a temática étnico-racial em seu potencial para a construção de uma educação antirracista, a partir de experiências desenvolvidas e relatadas por professores(as) de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos anos finais do ensino fundamental. Fundamentaram nossa pesquisa no campo do trabalho docente Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2008), no campo da educação antirracista utilizamos dos estudos de Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012, 2017), bell hooks (2017), para aprofundarmos na especificidade do racismo estrutural utilizamos Kilomba (2009) Guimarães (1999), Almeida (2021) e Schwarcz (1993) e para embasar nossos estudos sobre Movimento Negro recorremos as pesquisas de Domingues (2007, 2008, 2018), Gonçalves (2000) e Gonçalves e Silva (2000). O estudo caracteriza-se como qualitativo, tendo utilizado de observação participante, entrevista semiestruturada e diários de aula como técnicas de coleta de dados. Nossa proposta metodológica sobre narrativas de experiências profissionais foi alicerçada teoricamente nas pesquisas sobre narrativas (auto) biográfica empreendidas por Passeggi (2010, 2016, 2021) e por Delory-Momberger (2012,2016). Entre as considerações finais da pesquisa destacamos que ao investigarmos a educação antirracista os vínculos entre as trajetórias de vida e profissional tendem a se estabelecer de maneira mais evidente e contundente; quando do engajamento dos professores(as) para o empreendimento de uma educação antirracista há uma inseparabilidade das categorias saberes e práticas da noção de reflexividade sendo essa última categoria indissociável das dimensões ético-políticas que pautam a temática étnico-racial; o trabalho com a temática étnico-racial exige a construção de um trabalho coletivo entre os professores e de escuta ativa dos alunos além de ser necessário ressaltar que o ensino remoto emergencial demandou dos professores criarem estratégias outras de interação com os estudantes diante da interdição do trabalho que é pautado nas interações.

Palavras-chave: Educação antirracista; Lei 10.639, Saberes e Práticas; Ensino Remoto Emergencial; Trabalho docente.

ABSTRACT

Anti-racist education in Brazil has gained greater visibility and notoriety since the implementation of Law 10.639/2003. Given the effort of several teachers in undertaking anti-racist education, it is necessary to look inside the daily school life to understand how the teaching work is developed with that theme. This doctoral research is located in the line of research ‘Teaching: Training, Work, and Educational Practices’ and its goal was to analyze knowledge and teaching practices on the ethnic-racial theme in its potential for the construction of an anti-racist education, based on experiences developed and reported by teachers from a school in the Municipal Education of Belo Horizonte, in Middle School Tardif (2014) and Tardif and Lessard (2008) grounded our research in the field of teaching work; in the field of anti-racism education we used the studies of Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2012, 2017) and bell hooks (2017); to delve into the specificity of racism, we used Kilomba (2009), Guimarães (1999), Almeida (2021), and Schwarcz (1993); and to base our studies on the Black Movement, we resorted to the research of Domingues (2007, 2008, 2018), Gonçalves (2000), and Gonçalves and Silva (2000). The study is characterized as qualitative, having used participant observation, semi-structured interviews, and classroom diaries as data collection techniques. Our methodological proposal on narratives of professional experiences was grounded in the research on (auto)biographical narratives undertaken by Passeggi (2010, 2016, 2021) and by Delory-Momberger (2012, 2016). Among the final considerations of the research, we highlight that, when investigating anti-racist education, the links between life and professional trajectories tend to be established in a more evident and convincing manner. Besides, when teachers engage in the undertaking of anti-racism education, there is an inseparability of the categories of knowledge and practices from the notion of reflexivity, the latter being inseparable from the ethical-political dimensions that guide the ethnic-racial theme. We also observed that the work with the ethnic-racial theme requires the construction of a collective work among the teachers and the active listening of the students, besides being necessary.

Keywords: Anti-racist Education; Law 10.639; Knowledge and Practices; Emergency Remote Education; Teaching Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Características do saber experiencial.....	61
FIGURA 2 – Fontes para a base de ensino.....	64
FIGURA 3 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o publicitário Otávio Rangel	154
FIGURA 4 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o designer gráfico Felipe Matias.....	154
FIGURA 5 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com a advogada Adriana Andrade	156
FIGURA 6 – Card para divulgação na internet da exibição do filme <i>Sementes</i>	157
FIGURA 7 – Imagem base para a discussão sobre educação antirracista.....	158
FIGURA 8 – Resultado da construção coletiva sobre educação antirracista	159
FIGURA 9 – Card para divulgação na internet da roda de conversa com Mara Evaristo.....	161
FIGURA 10 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o músico Alex Bocão.....	162
FIGURA 11 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Luana Tolentino	163
FIGURA 12 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com os auxiliares de apoio ao educando	165
FIGURA 13 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com os estudantes atendidos pelo apoio ao educando.....	166
FIGURA 14 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o coletivo feminista Helen Keller	167
FIGURA 15 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Antônio Salgado.....	168
FIGURA 16 – Card para divulgação na internet da roda de conversa para avaliação do Projeto Escola de Todas as Cores.....	169
FIGURA 17 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o desenvolvedor de jogos Marcelo Chaves.....	174
FIGURA 18 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com a professora Rita de Cássia	175

FIGURA 19 – Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Evandro Passos.....	176
FIGURA 20 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	192
FIGURA 21 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	193
FIGURA 22 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	194
FIGURA 23 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	195
FIGURA 24 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	196
FIGURA 25 – Card para divulgação da leitura do livro <i>Diário de Bitita</i>	197

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Delimitação do Tema e do Objeto	13
1.2	Objetivos da pesquisa	15
1.2.1	<i>Objetivo geral</i>	16
1.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	16
1.3	Percursos metodológicos	16
1.3.1	<i>Aproximando-se dos sujeitos de pesquisa: instrumentos e procedimentos na coleta de fontes</i>	17
1.3.2	<i>O fechamento das escolas e a pandemia de Sars-CoV-2</i>	19
1.3.3	<i>O Projeto Escola de Todas as Cores: o novo delineamento de pesquisa</i>	21
1.4	Empreender uma pesquisa qualitativa: limites e possibilidades	23
1.4.1	<i>A pesquisa qualitativa</i>	23
1.4.2	<i>Observação participante: esclarecimentos e questões</i>	26
1.4.3	<i>Os diários de aula</i>	28
1.4.4	<i>Entrevista semiestruturada</i>	31
1.5	Apresentação	32
2	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES	33
2.1	Um breve panorama sobre a construção histórica da profissão docente	33
2.3	Uma proposta de formação como projeto de atuação profissional: a epistemologia da prática	46
2.4	A construção de uma base para o desenvolvimento profissional docente: os saberes em foco	53
2.4.1	<i>A base de saberes em Tardif</i>	55
2.4.2	<i>A base de saberes em Shulman</i>	62
2.4.3	<i>A base de saberes em Saviani</i>	67
2.4	A formação continuada como esforço coletivo para a construção de saberes profissionais docentes situados no espaço escolar	71
2.5	Formação como formar-se: a experiência como processo de autodeterminação do sujeito	79
3	RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	87
3.1	Modernidade e raça	87
3.2	As escolas como espaço de reprodução do racismo	96
3.3	Por uma educação antirracista	101
3.4	As lutas do Movimento Negro pela conquista da educação escolarizada e a promulgação da Lei 10.639/2003	108
3.5	De qual História e Cultura Africana e Afro-brasileira estamos falando?	118
3.5.1	<i>História Africana</i>	118
3.5.2	<i>Temática Afro-brasileira: os estudos sobre a escravidão</i>	126
3.6	Da conquista à implementação da Lei 10.639/2003: o que dizem as pesquisas	131

4 ANÁLISE DE DADOS: O PROJETO ESCOLA DE TODAS AS CORES.....	152
4.1 As rodas de conversa	152
4.2 A leitura coletiva de <i>Diário de Bitita</i>	188
5 OS(AS) PROFESSORES(AS) EM QUESTÃO: AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	201
5.1 Formação docente sobre a temática étnico-racial	201
5.2 “Está na lei!”: Implicações políticas e pedagógicas do trabalho com a temática étnico-racial.....	212
5.3 Atribuindo sentidos: por que construir uma educação antirracista?.....	216
5.4 A ficha caiu?.....	221
5.5 As disputas para a construção de um trabalho coletivo num contexto pandêmico e a criação do Escola de Todas as Cores	227
6 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: POTENCIALIDADES PARA A DISCUSSÃO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	239
6.1 O(as) professores(as) discutem: o que sustenta uma educação antirracista?	248
6.2 Numa educação antirracista, todos e todas aprendem e participam	257
6.3 Profissão de interações em tempos de pandemia	265
6.4 O(A) professor(a) é uma pessoa	271
6.5 Intensificação do trabalho docente	278
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS	289

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do Tema e do Objeto

A presente pesquisa¹ é resultado de um esforço em buscar identificar e analisar as experiências de práticas pedagógicas, saberes docentes, processos reflexivos e critérios de seleção/organização dos saberes escolares mobilizados por professores(as) ao ensinarem sobre a temática étnico-racial, em uma perspectiva antirracista, em uma escola pública do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o processo de ensino remoto emergencial. Por entendermos que o trabalho docente é caracterizado pelas interações humanas, interessa-nos ainda saber as relações que os(as) professores(as) estabeleceram com seus pares e com os(as) alunos(as) e as maneiras pelas quais apropriaram-se das suas experiências profissionais e das suas trajetórias de vida para desenvolverem uma educação antirracista.

Ao situarmos o tema de nossa pesquisa na interseção entre a temática racial e o trabalho docente, queremos evidenciar uma relação que, apesar dos destaques que vem ganhando nos últimos anos, ainda carece de ser debatida, principalmente, se quisermos empreender uma proposta de escolarização e de sociedade comprometida com a construção de valores verdadeiramente democráticos. A discussão dessa temática ganha fôlego no início do século XXI com a promulgação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da temática africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de todo o país. A referida lei era uma reivindicação antiga do Movimento Negro e aliou o combate às distintas formas de discriminação racial à afirmação das identidades negras, vislumbrando na educação básica um potencial de ruptura com um ensino pouco preocupado com a reflexão sobre o preconceito racial.

Tanto em uma perspectiva acadêmica quanto na militância, consolidou-se a perspectiva de que o ensino de novos conteúdos que explicitassem as contribuições da população afro-brasileira para a formação do país, assim como o ensino de História da África, é potente para a construção de uma educação das relações étnico-raciais. A ênfase recai na abordagem ofertada, isto é, mais do que a simples inclusão ou discussão sobre as temáticas que tangenciam a História africana e afro-brasileira, falamos da necessária construção de um processo educativo antirracista, assim como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004).

¹ Esta tese foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil CAEE 48679921.7.0000.5137

É necessário ressaltar que, apesar de a lei dizer da importância dessa abordagem em todas as disciplinas do currículo escolar, são privilegiadas três disciplinas, a saber: História, Literatura e Artes.

Apesar de reconhecermos que há muito o que se fazer ainda para encurtarmos as distâncias entre o que a lei prevê e o que acontece nas salas de aulas, não podemos deixar de salientar que as duas últimas décadas de implementação da lei foram marcadas por amplos investimentos para seu cumprimento e para o cumprimento de suas diretrizes correlatas. Podemos citar a criação de políticas públicas em diferentes instâncias; a formação de distintos cursos de formação continuada, além de cursos de curta duração nas instâncias municipais, estaduais e federais; grande fomento a palestras, rodas de conversas, seminários e artigos científicos nos meios acadêmicos; variada promoção de eventos escolares na educação básica e de eventos culturais, assim como significativa expansão da produção de material didático e paradidático, além de estarem em curso distintas práticas pedagógicas sobre a temática.

De modo especial, interessa-nos saber sobre como essas práticas pedagógicas vêm estruturando-se. É sabido que pesquisas² já foram empreendidas no esforço de analisar as práticas pedagógicas com a temática étnico-racial em sua interseção com a promoção de uma educação das relações raciais, todavia, poucas pesquisas inserem essa interseção junto a uma perspectiva do trabalho docente. Assim, situamos a centralidade da nossa pesquisa na relação das práticas pedagógicas – empreendidas para a promoção de uma educação antirracista – em sua relação com a categoria dos saberes docentes.

Analisaremos essas questões teóricas a partir da vivência de professores(as) de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Devido ao sigilo da pesquisa, ocultaremos o nome da instituição, passando a chamá-la de escola A. Nela acompanhamos as práticas pedagógicas de um grupo de cinco professores(as) de distintas áreas do conhecimento – História, Língua Portuguesa, Geografia, além de uma professora do Atendimento Educacional Especializado – que conduziram o Projeto Escola de Todas as Cores durante o ensino remoto emergencial de setembro de 2020 a agosto de 2021.

O tema em questão, como descrito por Santos (2018), é marcado por fortes significações políticas e sociais, destacando-se dentro dos saberes escolares como um conteúdo que sofre disputas e tensões constantes de resignificação e de poder. Portanto, ao abordá-lo e circunscrevê-lo dentro do nosso objeto de pesquisa, devemos deixar claro o compromisso que estabelecemos com a temática, isto é, o de reconhecermos o potencial da referida legislação

² Apresentaremos um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre as práticas pedagógicas no capítulo 3.

para a construção de uma educação antirracista, bem como o reconhecimento/valorização de práticas pedagógicas que avancem na construção de uma educação antirracista, visando a uma sociedade mais equânime.

Nesse sentido, atribuímos como conteúdo ao conceito de educação antirracista a construção de uma prática pedagógica refletiva que possui um compromisso com uma visão crítica da sociedade na qual se estabelece um compromisso ético-político de combate as injustiças raciais percebidas na sociedade, nas escolas e nas salas de aula.

Entendemos, ainda, que nossa aproximação com a referida temática e nossa lente de análise do referido objeto estabelecerão, além das relações com as categorias saberes e práticas docentes, fortes vinculações com o campo do ensino de História. Não estamos com isso a dizer que circunscreveremos nosso objeto a professores(as) de História e muito menos ao ensino de História, enquanto disciplina da educação formal. O que estamos argumentando é que, dada a formação inicial da pesquisadora, suas análises, suas inquietações e seus questionamentos estarão fortemente enredados por esse olhar historiográfico.

Também entendemos que esse olhar de natureza histórica não é distante daquele apresentado pela legislação e suas diretrizes correlatas, dada a aproximação que estabelecem com dois conceitos muito caros às ciências sociais como um todo, e de modo particular à História, a saber: história e cultura. Esses dois conceitos que se fazem presentes na historiografia contemporânea vêm sendo por ela apropriados e debatidos de distintas maneiras.

Igualmente central para o cumprimento das Diretrizes é o campo da historiografia que se debruça sobre a História das Civilizações e Culturas Africanas. Ao reforçar a importância da História Africana como temática a ser trabalhada junto à referida lei, as Diretrizes estabelecem um estreito diálogo com o que vem sendo produzido nesse campo historiográfico e sua transformação em saberes escolares.

1.2 Objetivos da pesquisa

Os objetivos que norteiam esta tese estão voltados para a compreensão e a análise dos saberes e práticas mobilizados por professores(as) no trato com a temática étnico-racial, mais especificamente, no desenvolvimento dessa temática em prol da construção de uma educação antirracista e da educação das relações raciais.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar saberes e práticas docentes sobre a temática étnico-racial em seu potencial para a construção de uma educação antirracista, a partir de experiências desenvolvidas e relatadas por professores(as) de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos anos finais do ensino fundamental.

1.2.2 Objetivos específicos

- Entender as relações que se estabelecem entre as trajetórias de vida e profissionais dos(as) professores(as) no trato com a temática africana e afro-brasileira;
- Mapear práticas profissionais docentes que discutem a temática africana e afro-brasileira em uma perspectiva antirracista;
- Analisar os processos de reflexão construídos a partir de práticas pedagógicas sobre a temática africana e afro-brasileira em seu potencial para a construção de saberes e práticas profissionais docentes antirracistas;
- Identificar os critérios de seleção dos saberes escolares e os propósitos que orientam as escolhas pedagógicas dos(as) professores(as), buscando compreender os sentidos atribuídos por eles ao seu trabalho com a temática étnico-racial;
- Identificar as estratégias de trabalho que foram desenvolvidas pelos(as) professores(as) no trato da questão em destaque quando da imposição do ensino remoto emergencial.

1.3 Percursos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do acompanhamento das práticas pedagógicas de professores(as) dos anos finais do ensino fundamental por meio de observação participante, entrevista e de análise da escrita de diários de aulas produzidos pelos(as) professores(as). Esses diários contêm reflexões pessoais construídas pelos(as) professores(as) pesquisados(as) sobre as práticas que desenvolveram a partir da temática africana e afro-brasileira, tecendo considerações sobre os materiais que utilizam, os temas que abordaram e as significações que atribuíram ao trabalho desenvolvido. Além disso, nos diários também estão expressos como os(as) professores(as) foram ressignificando seu trabalho – dada a obrigação do ensino remoto emergencial – e como as relações com seus pares e alunos(as) foram afetadas por tais circunstâncias.

Para chegarmos a esse grupo de professores(as) pesquisados(as), percorremos um caminho marcado por algumas “idas e vindas”, por vários tateamentos e por algumas frustrações, até conseguirmos estabelecer um caminho que se apresentou como mais promissor para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, a partir de agora, relataremos um pouco deste percurso com vistas à compreensão das escolhas empreendidas por nós diante das complexidades envolvidas nesta pesquisa.

1.3.1 Aproximando-se dos sujeitos de pesquisa: instrumentos e procedimentos na coleta de fontes

Meu interesse pela temática é fruto de uma trajetória de formação e de experiências pessoais. Ainda na graduação em História, a temática étnico-racial foi, sem dúvida, um dos assuntos de maior relevância para mim. Apesar de não ter trabalhado com essa questão na minha pesquisa de mestrado, ela sempre foi muito cara à minha prática como professora da educação básica. Meu trabalho com a temática ganhou novos contornos e significações a partir do momento que trabalhei, como professora substituta, em um Instituto Federal que tinha um forte compromisso com uma educação antirracista. A partir daquela experiência, senti-me instigada a compreender como outros colegas professores(as) de História estavam trabalhando com a temática étnico-racial.

É importante ressaltar nesse momento que sou uma pesquisadora e uma professora branca e que estou ciente de que o meu privilégio social teve que ser constantemente problematizado para que a minha escrita não reforçasse estereótipos e privilégios da branquitude. Destaco aqui que as contribuições dos escritos de Maria Aparecida Silva Bento foram fundamentais para o meu processo formativo de pesquisadora, principalmente no que tange ao reconhecimento de que o branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira e não um problema do negro brasileiro, como se faz entender a elite branca. Ainda na esteira do que nos diz Bento e Quijano (2005), é importante salientar que a essa mesma elite branca construiu um lugar de universalidade e de não racialização do branco, realizando uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social.

Ressalto ainda que, se me sinto incomodada com meu lugar de pesquisadora branca ao investigar sobre um assunto que somente dou conta de compreender teoricamente, sinto-me instigada e, inclusive, demandada a compreender melhor sobre o racismo e o antirracismo de

forma sistematizada, dado que esse é um assunto corrente e emergente no “chão” das salas de aula nas quais leciono. Nesse sentido, reconheço que essa pesquisa também se desdobra numa espécie de autoformação, como quer hooks³ (2017), da pesquisadora em questão e num compromisso étnico-político em trazer para a sua prática em sala de aula uma melhor articulação teórico-prática do assunto que questione o racismo, a branquitude e que traga consigo o compromisso para a construção de uma sociedade antirracista. Deve-se reconhecer que o sujeito branco não fala de um lugar de universalidade, mas, antes, de um lugar que precisa ser racializado e problematizado em todas as suas dimensões teórico-epistemológicas.

Em um primeiro momento, a ideia era privilegiar como sujeitos de pesquisa professores(as) de História da rede federal de educação profissional. Pretendíamos compreender, a partir do referencial teórico do ensino de História e de seus saberes e práticas, como esses professores(as) que, geralmente, possuem formação acadêmica em nível de pós-graduação e trabalham em um ambiente com condições diferenciadas (e privilegiadas) abordavam a temática. Por isso, um dos primeiros investimentos que fizemos, ainda no início de 2019, consistiu em buscar indicações e informações de quais *campi* possuíam professores(as) com reconhecido trabalho com a temática étnico-racial. Para minha surpresa, não encontramos muitas indicações de professores(as) que se dedicavam à temática e que fossem professores(as) de História.

Diante desses resultados, ainda em 2019, começamos a cogitar outras hipóteses de lócus para o desenvolvimento da presente pesquisa, surgindo a possibilidade de investigar escolas vinculadas à prefeitura de Belo Horizonte. Dois motivos nos levaram a entender que esse poderia ser um local interessante para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, porque a rede municipal possui um conjunto de professores(as) efetivos que compõem o quadro de profissionais de suas escolas, o que parecia necessário para nos permitir acompanhar um trabalho longo e articulado dentro da escola. Outro motivo era por sabermos da importância dos trabalhos desenvolvidos dentro da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidades pela Gerência das Relações Étnico-Raciais. Essa Gerência, que existe desde 2004, é responsável por formações sobre a temática, além da promoção do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais entre os(as) professores(as) da rede. A partir daí, entendemos que uma aproximação com a Gerência poderia nos permitir traçar uma primeira leitura das situações e dos contextos em que a temática

³ A autora utiliza como codinome o nome da sua bisavó Bell Hooks como forma de homenageá-la em seus escritos. Manteremos a grafia do nome em minúsculo para sermos fiéis à maneira pela qual a escritora optou por grafar seu nome.

africana e afro-brasileira vinha sendo trabalhada nas escolas municipais de Belo Horizonte, e que poderiam nos nortear na seleção de escolas e/ou professores(as) a serem investigados.

Em uma conversa com a Gerência das Relações Étnico-raciais⁴, explicamos a pesquisa que estávamos propondo e pedimos indicações de professores(as) de História que reconhecidamente trabalhassem com a temática étnico-racial. Essa estratégia de indicação é definida por Duarte (2002) como sistema de rede. Nela o pesquisador busca aproximar-se de alguém que seja o “ego” focal, isto é, alguém que disponha de informações a respeito do espaço em que se pesquisa e que possa mapear o campo para o pesquisador. A defesa e o uso dessa estratégia resultam do entendimento de que alguém da Gerência tinha melhores condições de fornecer informações sobre a atuação e as práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) do que o nosso olhar – olhar de quem observava “de fora” as muitas escolas que compõem a rede. Assim, foram indicados sete professores(as) de diferentes escolas que participavam dos Núcleos de Estudos e que eram reconhecidos pela Gerência como professores(as) preocupados(as) em desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma começamos a investir nas relações com esses(as) professores(as), encontrando-os pessoalmente para apresentar a pesquisa e a metodologia da escrita dos diários de aula. Conseguimos retorno positivo de quatro professores(as), sendo que três deles aceitaram participar da pesquisa. A intenção era selecionarmos um grupo pequeno, mas comprometido de professores(as) com a temática, tendo em vista que o acompanhamento sistemático dos(as) professores(as) em distintas escolas, associado à produção dos diários, seria algo que demandaria grande investimento de tempo e poderia gerar uma quantidade expressiva de dados.

Uma das professoras que aceitou participar da pesquisa indicou-nos um colega da sua escola, também professor de História. Com eles, inclusive, cheguei a participar de reuniões de planejamento do ano seguinte para compreender como organizavam o seu trabalho de um modo geral e, principalmente, o trabalho com a temática étnico-racial. Logo, no fim de 2019, contávamos com quatro professores(as) de História que aceitaram participar das pesquisas e escrever diários reflexivos semanais sobre sua prática.

1.3.2 O fechamento das escolas e a pandemia de Sars-CoV-2

⁴ No dia 26 de setembro de 2019, tivemos uma conversa com Maria das Mercês Vieira Cunha, que integra essa Gerência dentro da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. <https://www.escavador.com/sobre/1328617/maria-das-merces-vieira-da-cunha>

O ano de 2020 iniciou-se e, junto dele, a desistência de dois professores(as) em participarem da pesquisa. Agora, contávamos apenas com a participação de dois professores (uma professora e um professor), ambos da mesma escola. No início de fevereiro de 2020, os(as) professores(as) da rede municipal de Belo Horizonte entraram em greve e, com isso, o acompanhamento dos(as) professores(as) e as escritas dos diários não foram iniciados. Junto ao cenário da greve dos(as) professores(as), outro assunto começou a ganhar notoriedade nos jornais do país: o surto do Sars-CoV-2, o coronavírus. Em 26 de fevereiro de 2020, o país teve o primeiro caso confirmado de infecção pelo vírus na cidade de São Paulo. A partir daí, o número de diagnósticos confirmados foi aumentando exponencialmente, e medidas de isolamento social começaram a ser cogitadas como forma de contenção da propagação do vírus.

Sobre as Instituições de ensino superior, o Ministério da Educação, em 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343/2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. No âmbito municipal, a Prefeitura de Belo Horizonte suspendeu as aulas nas escolas do município, em uma determinação da Chefia do Executivo Municipal, por meio do Decreto nº 17.304, de 18 de março de 2020, e confirmado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), através da Portaria de nº 102/2020. A retomada das aulas a partir do ensino remoto emergencial⁵ começou a se restabelecer nas escolas da prefeitura a partir de julho de 2020. A Presidente do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, Bernadete Blaess, publicou no Diário Oficial do Município, em 16 de junho de 2020, a seguinte recomendação:

Sugerimos a construção do trabalho colaborativo entre gestores(as) e professores(as) na produção de materiais pedagógicos embasados no contexto atual, na escuta das famílias, na identificação do que consideram essencial no currículo, na adaptação desses conteúdos a propostas que as famílias possam mediar e/ou que as crianças possam realizar autonomamente. Indicamos o uso de diferentes linguagens: vídeos, áudios, canais: WhatsApp, Facebook, Instagram, Moodle no celular, materiais impressos, desde que respeitadas as condições sanitárias de segurança em sua elaboração e distribuição, de forma a contemplar as diferentes realidades dos(as) estudantes e de suas respectivas famílias.

Como se percebe, a instrução contida no Diário Oficial do Município conferia autonomia às escolas para criarem roteiros formativos que melhor se adaptassem à realidade

⁵ Diante da suspensão das atividades letivas presenciais, os(as) professores(as) e estudantes viram-se obrigados a migrar para a realidade *online*, criando estratégias e práticas pedagógicas típicas desse momento. Os(as) professores(as) passaram a gravar vídeos e disponibilizá-los no YouTube e, também, passaram a utilizar amplamente sistemas de videoconferência como o Skype, o Google Hangout e o Zoom. Algumas escolas também passaram a adotar plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom.

escolar e às possibilidades de recursos tecnológicos tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as) das variadas escolas que compõem a rede municipal.

Foi nesse contexto que os dois professores que eu estava acompanhando me consultaram sobre a possibilidade de eu realizar uma formação com os(as) docentes da escola com o tema “Pedagogia de Projetos”. Esses(as) docentes desejavam aprender um pouco mais sobre as bases que alicerçam tal proposta e obter uma espécie de consultoria para a construção de um projeto que tivesse como eixo norteador o tema “Coronavírus”. Entendi que aceitar esse convite possibilitaria estabelecer com os(as) professores(as) que já conhecia vínculos mais fortes de confiança e, também, uma oportunidade para conhecer novos (as) professores(as) que estavam engajados na construção de um projeto diferenciado de educação durante a pandemia.

Foram três encontros com duração média de duas horas cada. Após a realização da formação, houve uma reunião da direção com todos(as) os(as) professores(as) para definir qual seria a estratégia pedagógica utilizada pela escola no período de pandemia. Os(as) professores(as) informaram-me que na reunião se afirmaram três distintos projetos: alguns/algumas professores(as) decidiram fazer listas de exercícios e disponibilizar no *site* da escola, outro grupo decidiu elaborar junto aos(as) alunos(as) um jornal da Escola e um terceiro grupo decidiu trabalhar com a metodologia de projetos.

Os dois professores de História que eu estava acompanhando integravam o grupo de professores(as) que decidiram trabalhar com a metodologia de projeto, e junto deles estavam mais duas professoras: a professora de Matemática e a professora de Artes. Para o trabalho com projetos, escolheram a temática “A construção de uma sociedade antirracista”. Assim, entendi que a partir daquele momento os(as) professores(as) de História poderiam iniciar a construção de seus diários, comentando e descrevendo como suas disciplinas de origem incorporavam-se às discussões do projeto.

1.3.3 O Projeto Escola de Todas as Cores: o novo delineamento de pesquisa

Acompanhamos, de 04 de setembro de 2020 a 06 de agosto de 2021, o trabalho “Escola de Todas as Cores”, desenvolvido pelo grupo de professores(as). Entendíamos que não fazia mais sentido acompanhar apenas os(as) professores(as) de História, daí apresentamos ao grupo a proposta de acompanhar aquele coletivo de professores(as). Propusemos que todos escrevessem diários reflexivos sobre suas práticas pedagógicas com a temática étnico-racial. O grupo composto por oito professores(as) é multidisciplinar, incluindo uma professora da disciplina de Artes, uma professora de Matemática, um professor de Geografia, um professor

de Língua Portuguesa e um professor e uma professora de História, além de duas professoras de Atendimento Educacional Especializado. Aceitaram participar da pesquisa apenas cinco professores.

QUADRO 1

Apresentação dos sujeitos da pesquisa					
Nomes fictícios	Ano de formação	Tempo de magistério	Disciplina que leciona	Auto-identificação	Estado civil
José		13 anos	Geografia	Negro	Casado
Joana	2006	19 anos	História	Branca	Casada
João	2010	8 anos	História	Negro de pele clara	Solteiro
Marcos	1979	38 anos	Língua Portuguesa	Branco	Casado
Maria	1989	30 anos	Atendimento Educacional Especializado	Branca	Casada

Acompanhamos todas as reuniões de planejamento e todas as aulas em formato remoto desenvolvidas com alunos e alunas de diversas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Os encontros com os(as) alunos(as) aconteciam todas as sextas-feiras, às 9 horas e 30 minutos, e tinham duração de aproximadamente duas horas. Sobre o nosso papel diante do grupo, é necessário ressaltar que ele não se restringiu apenas à observação. Partilhamos com esses professores, ao longo de um ano de trabalho, alguns de seus dilemas, suas incertezas, seus cansaços e suas escolhas, com uma escuta atenta e algumas sugestões de trabalho.

Desenvolvemos junto deles algumas rodas de conversa sobre a temática do racismo e sobre as potencialidades formativas da escrita dos diários de aula, além de aceitarmos participar de uma roda de conversa junto aos(as) alunos(as) sobre a temática decolonial. Adotamos essa postura como forma de nos aproximarmos e de construirmos uma relação de confiança com os(as) professores(as). Entendíamos que, para que a escrita dos diários fosse representativa das experiências desses(as) professores(as), era preciso que eles(elas) confiassem que nossa pesquisa não estava ali para vigiar/criticar o trabalho que estavam desenvolvendo, mas sim para buscar, com eles(elas), a construção de espaços em que fosse possível a sistematização dos saberes profissionais docentes.

1.4 Empreender uma pesquisa qualitativa: limites e possibilidades

Dedicamo-nos neste tópico a apresentar algumas considerações teórico-metodológicas sobre a pesquisa qualitativa, apresentando três discussões que compreendemos serem fundamentais, a saber: a representatividade, a objetividade e a natureza ética e política das pesquisas qualitativas.

1.4.1 A pesquisa qualitativa

Como já salientamos, nossa pesquisa situa-se no espectro das pesquisas consideradas como qualitativas. Uma definição muito comum empregada a esse tipo de pesquisa é o de mera oposição às pesquisas quantitativas. Entendemos que essa definição é empobrecedora dos sentidos constitutivos dessa pesquisa, visto que a pesquisa qualitativa não desconsidera ou rejeita totalmente os dados quantitativos, podendo se apoiar neles para traçar panoramas e/ou apresentar o cenário da coleta de dados. Dito isso, preferimos identificar, assim como Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa como aquela em que o(a) pesquisador(a) se interessa mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, evidenciando a profundidade dos dados a serem analisados em toda a sua riqueza e sua complexidade, próprias de eventos humanos.

Ao emprendermos uma pesquisa nessa abordagem, detemo-nos a identificar e compreender os principais limites a serem enfrentados, buscando com isso empregar validade e confiabilidade aos dados que constituem essa pesquisa. Um limite apontado por Martins (2004) e Cardoso e Penin (2009) incide sobre a categoria da representatividade, critério este que entendemos dialogar com a categoria de generalizações. Segundo os autores, as pesquisas com essa metodologia tendem a trabalhar, como é o nosso caso, com unidades sociais, privilegiando estudos de caso. A partir daí, uma questão que se coloca é sobre os critérios utilizados para a escolha dos casos. Em que pese aos autores dizerem que é possível uma seleção de casos buscando se ater à representatividade destes no conjunto de casos que compõem a sociedade, nossa seleção dos casos partiu de um critério outro, a saber: professores(as) da rede municipal de Belo Horizonte que se preocupassem em trabalhar a temática étnico-racial. Ressaltamos que não nos atemos ao critério da representatividade por entendermos que, assim como Martins (2004, p. 295), o que sustenta, garante e valida estudos como os nossos não são a sua capacidade de produzir generalização, mas, antes, a amplitude e a profundidade a eles inerentes, visando à elaboração de uma explicação válida para os casos em foco, reconhecendo que os resultados das observações são sempre parciais.

Outro ponto caro à pesquisa qualitativa é a relação objetividade *versus* subjetividade, principalmente quando integramos à pesquisa qualitativa uma abordagem de observação participante. Entendemos que seja necessário desnudarmos alguns processos que, construídos pelo positivismo, ainda permeiam as discussões metodológicas nas ciências humanas e sociais. Os fenômenos por nós observados são complexos e, diferentemente do que ocorre nas ciências naturais, as reconstruções que deles fazemos são sempre parciais. Diante disso, é necessário assumirmos que a nossa pesquisa não é marcada por neutralidade e que a objetividade é apenas relativa. Assim, a objetividade está relacionada mais à clareza dos critérios que serão definidos pelo pesquisador do que pela capacidade da apreensão do “real” pela pesquisa.

Corroborando a perspectiva da clareza de critérios, Marcos (1997) nos diz que uma das estratégias para a construção de uma dada objetividade na pesquisa está muito próxima da abordagem do “estranhamento” que nos é ensinada por muitos antropólogos. Mesmo diante de situações familiares, é necessário que o pesquisador se cerque de teorias, mas também, e fundamentalmente, de um olhar de curiosidade epistemológica para o que se propõe a analisar. Junto a essa estratégia, pode-se associar a triangulação dos dados, isto é, construir procedimentos que combinem diferentes formas de coleta de dados, estando os sujeitos pesquisados em distintas posições, o que possibilitaria ao pesquisador consolidar suas conclusões a respeito do que se está investigando.

Outra estratégia para a construção de uma objetividade nas pesquisas em educação é discutida por Alves-Mazzotti (2001). Para a autora, a crítica “inter pares” ainda é a melhor estratégia para expor as tendenciosidades do pesquisador. Assim, a objetividade representaria, para além de uma clareza dos critérios norteadores, a certeza de que a pesquisa cumpre certos critérios de qualidade e padrões de procedimentos, sendo fundamental a crítica desenvolvida pela comunidade científica para evitar, também, a ocorrência de equívocos e tendenciosidades.

Ainda sobre a objetividade, uma boa estratégia de discussão dos dados é empreendida por Duarte (2002). A autora nos conta de uma publicação realizada em 1997 na revista *Sociology*, na qual alguns pesquisadores sugerem o uso de um recurso chamado *inter-rater reliability*. Em síntese, a proposta defende que os pesquisadores publicizem seus dados, gravados em áudio e transcritos, para que outras pessoas da comunidade acadêmica também possam apropriar-se deles, com vista a outras possíveis interpretações e consequente validação dos dados.

Por fim, queremos tecer algumas considerações sobre questões de natureza ética e política. As questões de natureza ética ganham destaque em pesquisas que, como a nossa,

demandaram construir um relacionamento parcialmente longo e muito estreito com os sujeitos pesquisados, a partir da abordagem da observação participante. Mais do que acompanharmos as atividades desenvolvidas pelo grupo, fizemo-nos partícipes dele em muitos momentos. Participamos e compartilhamos momentos de discussões, de desabafos e de afetos. Caminhamos com os sujeitos que participaram desta pesquisa, abandonando uma perspectiva meramente instrumental que os reconhece como “objetos” de pesquisa, para avançarmos na compreensão que os reconhece como sujeitos. Nesse sentido, adotamos uma postura ética de reconhecermos que nossa pesquisa é empreendida pelo conjunto de variados sujeitos que se encontravam não em uma relação hierarquizada, mas apenas em distintos lugares de fala.⁶

Tendo essa relação como premissa constitutiva da nossa pesquisa, não nos caberia o papel hierárquico de “dar voz” aos sujeitos pesquisados, mas, antes, coube-nos ouvir atentamente o que os sujeitos tinham a nos dizer. Entendemos que a escuta seja não apenas uma postura ética como também política. Ao ouvirmos os(as) professores(as), estamos propondo uma ruptura com posturas analíticas que idealizam o trabalho docente e/ou que suprimem suas identidades. Assim, buscamos empreender uma pesquisa que procura superar a ideia de que as pesquisas são apenas sobre os(as) professores(as) e o ensino, para avançarmos no reconhecimento do protagonismo docente e da construção de pesquisas para o ensino e com os(as) professores(as).

Entendemos que ao trabalharmos com a categoria dos saberes e práticas docentes, buscando mapeá-los e identificá-los, estamos contribuindo politicamente para a valorização do saber produzido pela categoria profissional docente, procurando, ainda que minimamente, contribuir para a sua valorização social. Ao identificar os saberes contidos no fazer docente, propomos romper com a velha dicotomia que insiste por hierarquizar teoria e prática, delegando a essa última um lugar de inferioridade, e avançar na compreensão desse saber enquanto fruto de uma práxis constitutiva da profissão docente.

Igualmente, é imprescindível notar que estamos a falar da construção de saberes e práticas a partir de uma temática de fortes implicações políticas e sociais. Se reconhecemos que toda prática docente implica em uma leitura que o professor faz da sociedade, isso se intensifica frente à temática étnico-racial. Nesse sentido, é necessário dizer que nos aproximamos dos sujeitos pesquisados por, assim como eles, acreditarmos e defendermos um projeto de educação

⁶ Recorremos aqui ao conceito popularizado no Brasil pela filósofa Djamila Ribeiro (2019a). Por lugar de fala entendemos a necessária ruptura com um discurso hegemônico universal, historicamente apropriado pela ciência e pelos europeus, que se coloca como superior às demais narrativas. Nesse sentido, todos possuem lugar de fala, pois dizem a partir do lugar social que ocupam.

que seja antirracista e de enfrentamento das desigualdades raciais. Desse modo, reconhecemos que caminhamos sobre a tênue linha que separa o cientista social do papel de militância política. Todavia, ao evidenciarmos essa aproximação política com os sujeitos da pesquisa, queremos salientar que, apesar de não comungarmos com o mito da neutralidade científica, não assumimos aqui o papel de militância.

Como descrito por Martins (2004), as pesquisas nas ciências sociais e humanas não são mais obrigadas a vestirem-se de neutras para encaixarem-se nos padrões das pesquisas das ciências naturais, mas devem, antes, se preocupar em produzir um conhecimento explicitamente orientado por um projeto ético visando à solidariedade, à harmonia e à criatividade. Nesse sentido, a autora nos conta da aproximação entre as pesquisas em ciências sociais e os movimentos sociais:

A antropóloga francesa Yolande Cohen (1993) fala da importância dos movimentos sociais para essa retomada de sentido, na medida em que os movimentos sociais passaram a exigir das ciências sociais uma outra postura diante deles. A aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa atende, antes de tudo, à necessidade de ele se colocar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. (MARTINS, 2004, p. 298).

Por fim, salientamos que, ao situarmos a nossa pesquisa no que convencionamos chamar de “chão das salas de aula”, temos o compromisso de estabelecer uma relação cooperativa com os sujeitos pesquisados. Não queremos limitar nossa pesquisa a uma leitura idealizada do trabalho docente, mas sim ter a oportunidade de compreendê-lo a partir de uma relação de cooperação e de diálogo com os sujeitos pesquisados. Sendo assim, esperamos que nossa pesquisa se situe dentro de um quadro de relevância social a partir do qual é possível estabelecer parcerias entre pesquisadores e pesquisados de forma a cooperar com a melhora das relações de ensino-aprendizagem.

1.4.2 Observação participante: esclarecimentos e questões

Como vimos afirmando até aqui, nossa pesquisa lançou mão, como estratégia de produção de dados, entre outros instrumentos, da observação participante. É necessário, portanto, determo-nos em explicar melhor as especificidades dos espaços observados e as relações que estabelecemos com os sujeitos pesquisados.

A observação participante tem como premissa “que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do

grupo social investigado” (FRASER; GONDIN, 2004, p. 141). Ainda que ela se caracterize pela presença do pesquisador, a proximidade deste com os pesquisados pode ocorrer com diferentes intensidades.

A relação com os(as) professores(as) da escola pesquisada deu-se de distintas maneiras. Na escola A, aquela em que acompanhamos um conjunto de professores(as), minha presença junto deles foi maior e mais intensa. É válido lembrar que me aproximei do grupo antes mesmo de eles iniciarem o desenvolvimento do Projeto Escola de Todas as Cores. Minha apresentação e aproximação deu-se quando a pandemia se estabeleceu e os(as) professores(as) estavam tateando soluções para o ensino emergencial remoto.

Atuei num primeiro momento⁷ como uma consultora, fornecendo uma formação de três encontros para o coletivo de professores(as) da escola, discutindo junto deles as potencialidades da metodologia de projetos. Foi a partir dessa consultoria⁸ que se constituiu o projeto Escola de Todas as Cores, com um grupo interdisciplinar de professores(as) que optou por trabalhar com a metodologia de projetos articulada à temática étnico-racial durante o ensino emergencial remoto. Depois que o grupo se consolidou, conduzimos mais três processos formativos, nos quais discutimos as formas de estabelecer a temática étnico-racial como eixo norteador do projeto. Apesar de as formações serem muito significativas, os(as) professores(as) acabaram abandonando a proposta da metodologia de projetos em prol da realização de rodas de conversa com diferentes convidados. Entendemos que havia um duplo esforço a ser feito pelos(as) professores(as) naquele momento: aprender a organizar seus saberes escolares a partir de uma perspectiva interdisciplinar e a organizar as aulas na perspectiva do ensino remoto. Entendemos que essa dupla demanda fez com que os(as) professores(as) mudassem de estratégia metodológica.

Fizemo-nos presentes durante todo esse percurso de decisões e embates sobre qual seria a metodologia final do projeto, sendo que, em todas as reuniões deliberativas do grupo, eu estive presente. Uma relação de confiança foi sendo construída dentro desse contexto, demandando escuta, trocas de ideias, demonstração de interesse pelos processos deliberativos e, como em qualquer contexto, tempo. Além disso, por “estar junto” aos(às) professores(as) durante esse processo, acabava por solidarizar-me com seus dilemas e dificuldades; tanto os de ordem operacional – como a dificuldade que por vezes encontravam para divulgar os encontros – quanto os dilemas relativos ao pouco alcance do trabalho, revelado pelo baixo quórum de

⁷ A pedido da professora de História Joana que eu estava acompanhando já havia algum tempo.

⁸ Ressaltamos que esse processo de consultoria foi realizado de forma gratuita.

alunos(as) em muitos dos encontros. Como discutido por Cardoso e Penin (2009), ao citar Geertz, é necessário que o pesquisador estabeleça com os pesquisandos relações de solidariedade e de camaradagem, dado que ele é o elemento estranho ou, em sua expressão, o “invasor profissional”.

Além da participação nos encontros formais de preparação das aulas remotas e da presença nessas aulas, também fui incluída no grupo que os(as) professores(as) administravam no aplicativo do *WhatsApp*. A oportunidade de estar junto deles em espaços não formais possibilitou-nos entender melhor como estavam mobilizando-se para o desenvolvimento efetivo do projeto, ajudou-nos a compreender o papel de liderança empreendido por alguns professores(as) em determinadas situações e, principalmente, possibilitou-nos algumas trocas com os(as) professores(as): trocamos livros e artigos, além de compartilharmos eventos formativos sobre a temática étnico-racial. Para Cardoso e Penin (2009), é interessante que os pesquisadores estabeleçam vínculos de confiança com os sujeitos pesquisados. Para isso, eles podem lançar mão de suas experiências profissionais, da indicação de livros e textos para a resolução de problemas que os pesquisados estejam enfrentando, além de poderem relatar experiências semelhantes que tenham vivenciado para que sejam vistos como igualmente submetidos aos problemas da cotidianidade.

Igualmente, ainda é necessário salientar que esses laços de confiança foram imprescindíveis para que os(as) professores(as) aceitassem produzir os diários de aula. Como os diários são documentos extremamente pessoais – pois dizem de angústias, vivências e (re)significações que os(as) professores(as) estabelecem sobre o seu próprio fazer pedagógico –, foi fundamental estabelecermos uma relação de muita confiança com eles(elas) para que confiassem esses escritos à nossa pesquisa.

1.4.3 Os diários de aula

Um dos instrumentos de nossa pesquisa foram os diários de aula. Utilizamos dos diários de aula em seu potencial para a análise do que denominamos *Narrativas de Experiências Profissionais*. Inicialmente precisamos estabelecer que entendemos por diários de aula “os documentos em que os(as) professores(as) anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). A definição é propositalmente aberta, como salienta o autor, pois a centralidade da proposta não se encontra nos diferentes conteúdos e formas de registro que podem caracterizá-lo, mas pelo seu potencial de ser uma fonte primária sobre as percepções e impressões que os(as) professores(as) desenvolvem sobre o seu trabalho. Em

nossa pesquisa, optamos pela utilização de diários temáticos, que são aqueles em que há um tema pré-estabelecido para direcionar a escrita por parte dos(as) professores(as) pesquisados(as), sendo o tema escolhido a temática étnico-racial.

Quatro características foram apresentadas aos(as) professores(as) pesquisados(as) como constitutivas de um diário de aula. Entendemos que, ao explicitá-las para o conjunto dos(das) professores(as) pesquisados(as), estaríamos favorecendo o processo de escrita, visto que, à exceção de uma professora, os sujeitos pesquisados nunca haviam escrito diários de aula.

Primeiramente, os diários de aula requerem certa linearidade e/ou continuidade. É preciso que, ao termos contato com os diários, seja possível compreender os processos empreendidos pelos(as) professores(as) no decorrer do seu trabalho pedagógico. Os diários se destacam nesse sentido por permitirem ao(a) pesquisador(a) empreender uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos vividos pelos pesquisados.

Ainda sobre a escrita dos diários, Zabalza (2004) reforça que eles devem ser escritos em uma perspectiva objetiva-descritiva, assim como reflexiva-pessoal. Enquanto o primeiro par permite a compreensão do trabalho prescritivo desenvolvido pelos(as) pesquisados(as), o segundo nos faz ter acesso aos sentidos, conflitos e incertezas vivenciados por eles(elas) no decorrer do processo.

Já o terceiro e quarto ponto dizem sobre o conteúdo mesmo dos diários. Ainda que tenhamos estabelecido com os sujeitos pesquisados que a temática central dos diários seria o trabalho que estavam desenvolvendo com a temática étnico-racial, há a possibilidade de que os diários contenham assuntos correlatos à temática. Explicamos melhor: mais do que simplesmente fixar uma lista de temáticas possíveis ou não de estarem no diário, interessa ao pesquisador compreender as conexões que os sujeitos pesquisados estabelecem com temáticas afins. Assim, é muito possível, por exemplo, que ao discutir sobre a temática étnico-racial, os sujeitos pesquisados acabem discutindo outras questões relativas às chamadas “minorias sociais” sem que isso se torne um problema para o processo de escrita do diário temático. Do mesmo modo, é possível que os sujeitos pesquisados queiram escrever sobre situações que viveram fora do espaço de trabalho, mas que os fizeram refletir sobre a sua postura no trabalho. Essas reflexões também são bem-vindas nos diários de aula e enriquecem sua escrita.

Combinamos com os sujeitos pesquisados que os diários deveriam ser escritos semanalmente e encaminhados para o *e-mail* da pesquisadora. Não entendíamos que fazia sentido estipular número mínimo ou máximo de páginas para o desenvolvimento do diário; a única exigência que fazíamos era que evitassem falhar com a escrita semanal. É necessário

dizer, ainda, que entendíamos que a escrita dos diários levaria tempo e dedicação por parte dos sujeitos de pesquisa, daí ser tão importante uma aproximação bastante consolidada na observação participante.

É importante dizer que nossas leituras dos escritos de Zabalza (2004) fizeram-nos vislumbrar o potencial formativo que existe nos diários de aula. Ao transpor para o papel o seu “mundo pessoal”, os sujeitos reveem suas teorias e crenças sobre o que compreendem, por exemplo, sobre educação, disciplina, aprendizagem e gestão democrática, além de elaborarem racionalmente situações que primeiro foram vivenciadas e muitas vezes carregadas de forte carga emocional. Entendemos que os sujeitos pesquisados não precisariam escrever os diários para, apenas, cumprirem uma formalidade da pesquisa, mas poderiam apropriar-se dele para desenvolverem consciência das suas formas de trabalhar, para questionarem sobre a necessidade de possíveis mudanças e até mesmo para construírem novas estratégias de trabalho.

A discussão teórico-metodológica dos diários foi incorporada a uma discussão mais ampla que se fundamenta nas narrativas (auto) biográficas. Assim, apesar de nossa pesquisa não ser uma autobiografia, toda a construção teórico-metodológica dos diários como instrumento de pesquisa coadunou para a construção das Narrativas de Experiências Profissionais sobre a temática étnico-racial que serão mais bem explicitadas no capítulo 5.

Os diários foram produzidos entre setembro de 2020 e agosto de 2021. Apesar de solicitarmos aos(as) professores(as) que a escrita fosse semanal, nem todos os(as) professores(as) conseguiram cumprir com o combinado. Assim, o quantitativo total dos diários de aula realizados pelos(as) professores(as) pesquisados(as) foi de 132 diários, sendo: 43 diários do professor João, 17 do professor Marcos, 30 da professora Joana, 22 do professor José e 20 da professora Maria.

Para melhor disposição dos diários de aula escritos pelos professores (as) durante o desenvolvimento do projeto Escola de Todas as Cores, nós organizamos um documento de edição de texto para cada um dos professores e neles incluíamos semanalmente tudo o que nos era enviado. Aqui é necessário salientar que cada diário seguiu uma maneira de datar própria de quem o escreveu. Quatro diários foram organizados a partir das datas que correspondiam a semana da sua escrita e o diário do professor João foi numerado contando as semanas que correspondiam a sequência dos diários. Apesar de não sabermos precisar as datas das semanas que correspondem cada diário, podemos afirmar que eles foram escritos em setembro de 2020 a agosto de 2021. Colocaremos essa datação utilizada/criada pelos(as) professores(as) todas as vezes que formos citar trechos dos diários.

1.4.4 Entrevista semiestruturada

Outra estratégia de que lançamos mão foram entrevistas semiestruturadas com os cinco sujeitos que participaram da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas, como bem coloca Minayo e Costa (2018), conjugam perguntas abertas e fechadas, nas quais os sujeitos entrevistados põem-se a discorrer sobre o assunto proposto.

Como descrito por Duarte (2002), a criação de roteiros de entrevista não é uma tarefa fácil de ser empreendida, portanto, é necessário se ter clareza da abordagem que será realizada e de quais tópicos se pretende colocar em pauta. Uma postura muito rígida com respostas e perguntas diretas pode não produzir os resultados esperados. Da mesma forma, a pesquisadora ressalta que devemos ter cuidado com questões muito amplas que levem os entrevistados a falar da infância, da juventude e temas afins. O risco neste caso é de que a entrevista escape das mãos do entrevistador e, conseqüentemente, perca-se dos objetivos que o levaram à entrevista.

Sobre o roteiro de entrevistas, foram necessárias perguntas que nos ajudassem a compreender um pouco mais sobre os sujeitos que participaram da pesquisa. Dessa forma, nosso roteiro foi organizado em três grandes blocos de perguntas. No primeiro indagamos os(as) professores(as) sobre a sua formação e sua trajetória profissional. No segundo bloco trouxemos questões sobre a identidade pessoal/profissional dos(as) professores(as) e a sua relação com a temática étnico-racial e, por fim, um terceiro bloco com questões sobre o projeto Escola de Todas as Cores e sobre a participação do(a) professor(a) no projeto. As perguntas estão anexas nesse documento nos Apêndices.

Para a efetivação da entrevista, foi dada aos(às) entrevistados(as) a possibilidade de realizarem-na de maneira *online*, devido à pandemia de Sars-CoV-2, ou presencialmente em algum lugar aberto, mas tranquilo, à preferência do(a) professor(a). Todos escolheram fazer a entrevista pessoalmente. As entrevistas com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, História e do Acompanhamento Educacional Especializado foram realizadas na escola pesquisada, a entrevista com o professor de Geografia ocorreu em sua casa e a entrevista com a professora de História ocorreu numa praça ao lado da escola pesquisada. Todas as entrevistas foram gravadas por um gravador de voz e posteriormente transcritas em sua integridade.

Para a análise das entrevistas utilizamo-nos dos estudos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo. De acordo com Chizzotti (2014, p.113) a análise de conteúdo visa “decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”. Deste modo procedemos com a leitura rigorosa do conteúdo das

entrevistas e construímos cinco unidades de análise a partir das quais fizemos a apresentação e debate de seu conteúdo.

1.5 Apresentação

A presente pesquisa está organizada em 7 capítulos. No primeiro capítulo situamos nosso objeto de estudo e apresentamos os instrumentos de pesquisa para coleta de dados junto ao projeto Escola de Todas as Cores. No capítulo 2 apresentamos alguns conceitos centrais do trabalho e da profissão docente, dando ênfase a três teóricos que contribuíram para a formação da categoria dos saberes e práticas docentes. É ainda nesse capítulo que desenvolvemos a noção de formação continuada dentro de uma proposta de formação em serviço e apresentamos o conceito de experiência como categoria potente para nos ajudar a compreender os saberes e práticas.

No capítulo 3 discutimos sobre o racismo e a educação antirracista. Situamos o racismo e o conceito de raça no bojo da modernidade e buscamos apresentar como se deu o racismo científico no Brasil. Apresentamos as contribuições do Movimento Negro para uma educação antirracista e apresentamos e discutimos saberes históricos que são potentes para o ensino da temática africana e afro-brasileira. Por fim, apresentamos a nossa pesquisa bibliográfica; um esforço de buscar sintetizar o que tem sido produzido no campo dos saberes e práticas, interseccionando com a temática étnico-racial nos últimos anos.

O capítulo 4 é nosso primeiro capítulo de análise de dados. Nele situamos as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto Escola de Todas as Cores. Primeiro apresentamos as propostas das rodas de conversa, apresentando quem foram os(as) convidados(as) e quais temáticas foram debatidas e, posteriormente, apresentamos a segunda proposta metodológica do grupo, a leitura coletiva do livro *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus.

No capítulo 5 apresentamos as entrevistas realizadas com os(as) professores(as). Nas cinco categorias por nós formuladas, apresentamos a compreensão que os(as) professores(as) possuem sobre a Lei 10.639 e sobre o trabalho que desenvolvem com a temática étnico-racial, apresentando como se deram as articulações para o desenvolvimento do projeto.

Iniciamos o capítulo 6 apresentando a discussão teórica que fundamenta as narrativas de experiências profissionais e as cinco categorias por nós formuladas para discutir e apresentar as reflexões dos(as) professores(as) durante o desenvolvimento do projeto.

Finalizamos os seis capítulos com as nossas Considerações Finais. Nelas buscamos retomar os objetivos da pesquisa para compreender as contribuições que a pesquisa traz.

2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Partimos em nossa pesquisa da premissa que a docência é uma profissão e, como tal, é construída continuamente no bojo da agência histórica dos sujeitos que compõem essa profissão, os professores e as professoras. Na luta pela construção dos processos de profissionalidade docente, os(as) professores(as) colocam-se como sujeitos que exigem tanto as condições materiais para seu efetivo exercício profissional quanto a existência de um espaço de autonomia profissional, sendo esses os pressupostos para a sua atuação como profissionais das relações de ensino-aprendizagem.

2.1 Um breve panorama sobre a construção histórica da profissão docente

A profissionalidade da docência é pauta de estudos desde a expansão dos sistemas escolares no mundo ocidental, buscando compreender como os(as) professores(as) se organizam enquanto grupo profissional nesses processos. Muitos autores dedicaram-se a compreender tanto as especificidades de seu contexto nacional quanto seus possíveis paralelos com outros contextos, nos quais destacamos os estudos de Apple (1995), Hargreaves (1998), Contreras (2002) e Nóvoa (1991). Em tese, pode-se afirmar que há uma relativa aceitação de que a partir da modernidade o magistério foi se tornando um corpo profissional que vem constantemente organizando-se para a profissionalidade.

De modo específico, pautados nos estudos de Nóvoa (1991) sobre a profissionalidade em Portugal, é possível estabelecer algumas linhas mestras do desenvolvimento profissional docente entre os séculos XVIII e XX no mundo ocidental. Antes do século XVIII, a profissão docente desenvolveu-se de modo secundário e não especializada por religiosos e leigos, principalmente nas congregações religiosas dos jesuítas e dos oratorianos, criando verdadeiras “congregações docentes” que construíram e consolidaram ao longo do tempo um corpo de saberes, técnicas, normas e valores que caracterizariam a profissão. Pautada em uma construção de saberes de caráter técnico produzidos por teóricos e especialistas longe do espaço de atuação e da prática dos(as) professores(as), a docência via-se distante da profissionalidade. Já o século XVIII é o marco inicial do movimento de secularização e estatização do ensino. A partir desse momento, entra em discussão uma série de questões, como o tipo de formação que os(as) professores(as) deveriam ter – se leigos ou religiosos –, qual nível de autonomia deveriam possuir para o exercício de sua profissão, além de questões de ordem contratual, isto é, como

deveriam ser selecionados e quem deveria pagar pelo seu trabalho. Essas questões vão ao encontro da necessidade da alteração de um corpo de professores(as) religiosos(as) para um corpo de professores(as) laicos(as), isto é, da substituição de um conjunto de professores(as) que estavam sob o controle da Igreja Católica e passaram a ser controlados(as) pelo Estado.

A complexificação da profissão docente a partir do aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas pedagógicas, associadas aos novos métodos de ensino e ao alargamento dos currículos escolares, contribuiu para que a atividade docente deixasse de ser vista como uma atividade secundária, acessória ou vocacional. Assim, no século XVIII, já era possível encontrar professores(as) que tivessem o ensino como ocupação principal e, no final do século XIX, já não era mais possível ensinar sem ter previamente uma autorização concedida pelo Estado, a qual era conferida mediante um conjunto de condições, como: habilitações, idade e comportamento moral. Longe de ser apenas um instrumento de defesa do corpo docente, a licença também atuava como forma de controle profissional. A criação dessa licença/autorização é marcada por forte intencionalidade política, como argumenta Nóvoa (1991), uma vez que as escolas também se impõem como instrumento de estratificação social, sendo os(as) professores(as) a personificação das esperanças de mobilização de diferentes camadas da população; logo, eles são tanto agentes políticos quando importantes agentes culturais.

Assim sendo, encontra-se na origem da institucionalização docente, segundo Nóvoa (1991), tanto o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos quanto a reprodução dos valores e das normas próprias da profissão. Os processos de socialização que permitem a consolidação do estatuto e da imagem dos(as) professores(as) e um controle estatal da profissão ganham força com a criação das instituições de formação de professores(as) que só se realizam no século XIX, em uma conjugação de interesses do Estado e dos(as) professores(as). Estão dadas as bases para a construção das três principais pautas que acompanharam a profissão docente ao longo de todo o século XX e XXI, a saber: a busca pela construção de um estatuto profissional, a delimitação/definição de uma carreira profissional e a construção de uma autonomia profissional.

O avanço na perspectiva da profissionalidade docente possibilitou o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício profissional docente, demonstrando que esses conhecimentos não são meramente instrumentais, mas fundamentalmente integrados à prática e, também, à construção de uma identidade profissional que não pode se dar de forma descontextualizada dos históricos processos de escolarização.

Nesse sentido, a profissionalidade docente ocorre de modo endógeno, isto é, ela surge em constante diálogo com as demandas e lutas dos(as) professores(as) por melhores condições de trabalho e pela regulamentação da profissão, e não apenas para responder a imposições e demandas criadas pelo Estado e pela ordem social.

Especificamente no Brasil, data do início do século XIX, em 1827, a criação de escolas de primeiras letras. É nesse momento que se inicia o processo de substituição do antigo mestre escolar – sem formação específica e controlado pela Igreja – pelo então professor do ensino primário. Esse processo adentrará todo o século XIX, ganhando contornos mais bem definidos somente a partir da década de 1870. A promulgação do Ato Adicional de 1834 transfere a responsabilidade pela instrução primária para as províncias que, copiando o modelo europeu, adotam a criação de Escolas Normais para formação dos(as) professores(as), sendo a primeira escola do país implementada no Rio de Janeiro, Niterói, nos idos de 1835. Essas escolas tinham como público-alvo pessoas com mais de dezoito anos que soubessem ler e escrever e apresentassem atestado de “boa morigeração”. No entanto, os currículos das Escolas Normais acabaram por desconsiderar o preparo didático-pedagógico e privilegiaram conteúdos escolares a serem ensinados, os quais não eram muito diferentes daqueles exigidos nas escolas primárias, contando com o conhecimento de leitura e escrita, as quatro operações, frações, decimais e proporção, os elementos da geografia, o princípio da moral cristã e da religião e, por fim, as noções de gramática nacional. (VILELLA, 2000, p. 109).

Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2009), essas experiências não lograram muito êxito, uma vez que as escolas abriam e fechavam durante quase todo o império (1822-1889), conseguindo certa estabilidade somente a partir da década de 1870. Para Tanuri (2000), o que mudou fundamentalmente ao longo do século XIX foi o próprio estatuto da profissão docente, que passou a ser marcado por uma “forma escolar moderna” em detrimento de outras mais antigas, caracterizando um momento de transição no qual a educação realizada de forma menos sistemática passou a ser caracterizada por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente. A autora ainda assevera que, nos finais do século XIX, já é possível falar que os(as) professores(as) se encontravam conscientes da necessidade da conquista de uma identidade profissional.

Ainda segundo Tanuri (2000), em 1880, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, foram criadas, anexas às Escolas Normais, as “escola-modelo”, que teriam os seus custos arcados pelas Escolas Normais e passariam a ser um espaço de preparo dos(as) novos(as) professores(as) a partir de exercícios práticos. A reforma expandira-se por todo o

ensino público do país no ano de 1882, trazendo como novidade a compreensão de que uma boa formação prescindiria de uma forma deliberada e sistemática da organização do currículo, assim como da preparação pedagógica-didática.

Apesar de a reforma paulista ter trazido contribuições importantes para o momento, Saviani (2009, p. 146) conta-nos que a proposta não prosperou após a República. Uma nova etapa da formação dos(as) professores(as) iniciou-se com o advento dos institutos de educação, que passaram a ser espaços não apenas de ensino, mas também de pesquisa. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, eles(as) contavam com uma estrutura de apoio que envolvia: jardim de infância, escola primária e secundária, além de bibliotecas educacionais, museus escolares e filmotecas. Assim, ao término da primeira República, temos “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.” (TANURI, 2000, p. 72).

O período que vai de 1939 a 1971 é marcado pela organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura no país. Os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo são elevados ao nível universitário, tornando-se a base para os estudos superiores de educação, sendo que nessa base se organizam os cursos de formação de professores(as) para as escolas secundárias de todo o país. Uma universidade deveria ter pelo menos três das seguintes áreas do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Essa última área foi criada pela reforma de modo a providenciar a formação de professores(as) em nível superior.

Os cursos de licenciatura no âmbito superior cumpriam um modelo de formação que ficou conhecido com 3+1, isto é, três primeiros anos a cargo dos conteúdos das disciplinas específicas a serem ensinadas e um ano para a formação didática. Pode-se perceber que, dada a generalização do modelo de formação de professores(as) em nível superior, houve um retrocesso na concepção da docência em uma perspectiva “aplicacionista” do conteúdo acadêmico e um distanciamento das escolas experimentais às quais elas estavam vinculadas nas escolas normais. Como descrito por Saviani,

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos(as) alunos(as) antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em 1961, temos a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, que tramitava desde 1947. No entanto, desde 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, a profissionalização da docência foi dividida em dois ciclos, a saber: o primeiro, com duração de quatro anos, que correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, voltando a formar regentes do ensino primário, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com duração de três anos, que correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e funcionaria em Escolas Normais e Institutos de Educação. Já na esfera das licenciaturas, o esforço é garantir, na letra da lei, a exigência de profissionais com formação superior para lecionar. Segundo Ferreira (2013a, p. 40), os legisladores estabeleceram, nas disposições transitórias da LDB de 1961, que poderiam ser contratadas pessoas com bacharelado ou mesmo sem curso superior, desde que apresentasse o certificado expedido pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para atuar no ensino secundário, em caso da ausência de professores(as) habilitados(as). Dessa forma, licenciatura e bacharelado tornam-se cursos paralelos, o que permitiu a criação de cursos de um ou outro grau separadamente.

Com o golpe civil-militar (1964-1985) e a criação do Instituto de Estudos Políticos e Sociais, começou a haver mudanças em torno dos rumos da educação escolarizada no país em todos os seus níveis. A mudança norteadora desse novo projeto de educação era a vinculação que estabelecia entre os investimentos no ensino e o aumento da produtividade e da renda do país. Em torno dessa vinculação, várias mudanças ocorreram, como, por exemplo, o ensino médio que passa a ter como objetivo a preparação de profissionais necessários para o desenvolvimento socioeconômico do país e o ensino superior que passa a ter atribuição de formar a mão de obra especializada que era requerida pelas grandes corporações. Saviani (2008) nos diz que é possível perceber um sentido geral que traduz investimentos nessa direção. Falamos da “teoria do capital humano”, a partir da qual a educação é pensada dentro dos parâmetros da ordem capitalista, estabelecendo relações estreitas com o mercado de trabalho e com a formação de profissionais qualificados.

É nesse contexto que, buscando diminuir a alta demanda de professores(as), são introduzidas as licenciaturas de curta duração. Essas licenciaturas são introduzidas como forma de acelerar a alta demanda que o país tinha de professores(as), dada a dificuldade que os cursos das Faculdades de Filosofia tinham para formar quadros de professores(as) de Ciência e Matemática e pela necessidade de formar professores(as) que residissem e trabalhassem em áreas rurais. Essas licenciaturas, como nos explica Nascimento (2012), contribuíram para o aligeiramento das formações, que passaram de quatro para três anos, e para a pouca ênfase

conferida tanto às questões pedagógicas quanto às questões dos conteúdos. A prioridade deveria ser a aplicação sistemática do exame de suficiência e a ocupação dos quadros de professores(as) no menor tempo possível, em uma política que ficou conhecida por “mínimo por menos”, mínima qualificação pelo menor custo e tempo possível.

Fruto de um processo autoritário e unilateral, a política nacional da formação de professores(as) contribuiu apenas para o aligeiramento dos cursos de licenciatura e para tensionar as disputas em torno do processo de profissionalidade da profissão docente. Se as tensões antes da década de 1960 estavam voltadas para uma maior articulação entre o conteúdo disciplinar e a formação pedagógica, a partir desse período ela se centra em ambos os aspectos, mostrando que as conquistas no processo de profissionalidade docente não são lineares e permanentes.

Por fim, passamos para o período que vai de 1996-2006, período este que foi denominado por Saviani (2009) como “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores”. Com a promulgação da LDB de 1996, foi instituída como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, no entanto, os institutos emergiram como instâncias superiores de “segundo nível”, pois forneciam uma formação mais aligeirada, mais barata e por meio de cursos de curta duração.

O que podemos perceber nos cursos de formação de professores(as) nos últimos séculos são sucessivas políticas de descontinuidade, ainda que sem grandes rupturas nos modelos empreendidos. A questão pedagógica é inserida de forma gradativa até conseguir ocupar espaço nos currículos de formação a partir dos anos 1930, ainda que posterior a essa data ela seja dada de forma desintegrada dos conhecimentos teóricos. Ao final, o que se pode afirmar olhando para a trajetória da profissionalidade dos(as) professores(as) é que o exercício da profissão não recebe do Estado a atenção que deveria ter e que há tensões constantes e permanentes nos processos de garantia e manutenção dessa profissionalidade. Dentre as demandas, ressaltamos a pouca atenção conferida historicamente aos saberes que caracterizam o trabalho docente e a frágil autonomia docente no percurso de construção da sua profissionalidade.

Em 2008, houve a conquista de uma demanda histórica para a profissionalização docente: o Piso Salarial Profissional Nacional. Instituído pela Lei nº 11.738/2008, o piso visava a regulamentação da carreira e da remuneração dos(as) profissionais da educação básica de todo o país. É importante salientar que a conquista real desse direito, com seu efetivo cumprimento em todo o território nacional, ainda requer muitas lutas por parte de professores e professoras

que demandam que governadores(as) e prefeitos(as) promovam “um saudável exercício de equacionamento das finanças públicas em prol da construção de um pacto federativo compensatório e equilibrador das desigualdades regionais que se expressam por todo o cenário nacional.” (FERNANDES; RODRIGUES, 2011, p. 98).

Outra conquista importante em prol da profissionalização da carreira aconteceu em 2007, com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. O Programa nasceu no momento em que as atribuições conferidas à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) se expandem para também incluir a formação de professores(as) da educação básica, criando-se, na estrutura da CAPES, uma Diretoria de Educação Básica. Na esteira do que prevê a Constituição de 1988, no inciso VII do artigo 206, o programa possibilita a garantia de um padrão de qualidade na educação ao objetivar “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, como descrito no Art. 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que institucionaliza o PIBID.

O programa pretendia oferecer ao(à) licenciando(a) uma formação em contexto de trabalho ou de formação em serviço, vinculando a formação ao cotidiano das unidades escolares de ensino, a partir do acompanhamento, da troca de experiências e da orientação por um(a) professor(a) mais experiente. Ele também proporcionava uma ressignificação do espaço escolar no processo de formação docente, reconhecendo a escola como locus privilegiado para reflexão crítica e analítica, ou seja, espaço de construção de saberes profissionais. Em síntese, o programa foi criado com intuito de melhor qualificar a formação de futuros(as) professores(as), preparando-os(as) para o desenvolvimento do trabalho docente a partir de maior articulação entre teoria e prática, apostando na formação de profissionais capazes de oferecer respostas às complexas questões que emergem no espaço escolar.

O PIBID passou a representar mais um esforço em direção ao processo de profissionalização da docência e da construção de qualidade na educação escolar, reconhecendo que a promoção de aprendizagens pela escola requer, entre outros aspectos, professores(as) bem formados. É interessante ressaltar que o programa garantia a autonomia de cada instituição de ensino superior parceira, sendo ela responsável por desenvolver o seu programa institucional a partir de um projeto próprio, desde que atendendo aos princípios do programa.

A partir de 2015, num contexto de crise econômica e política, o programa começou a sofrer mudanças, principalmente no número de integrantes, a partir de um corte de verbas expressivo que implicou na redução do número de bolsistas e um corte significativo na verba

de custeio. Essas mudanças vivenciadas pelo programa representam não apenas um claro desinvestimento nele, como também uma mudança na proposta inicial do programa, que passa, a partir desse período, a ter como norte a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas e um enfoque no desenvolvimento dos descritores da Base Nacional Comum Curricular, ao invés de manter o foco no processo formativo docente.

A descontinuidade de um projeto como o PIBID é um grande ataque à profissionalidade docente. Apesar de o programa não atingir a todos(as) os(as) licenciandos(as), ele se destacava por ser um dos grandes projetos que visava articular teoria e prática na formação inicial de professores(as). Isso se materializava, em grande medida, pela perspectiva de envolver, no processo de formação inicial dos(as) professores(as), tanto a orientação de professores(as) das licenciaturas quanto a expertise do conhecimento de professores(as) experientes que atuam em escolas públicas de educação básica.

Outro aspecto que requer nossa atenção ao pensarmos os avanços e recuos relativos à profissionalidade docente diz respeito aos desmontes dos direitos trabalhistas no contexto de pós-golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Nesse contexto, os(as) trabalhadores(as) da educação e de outras tantas distintas áreas viram seus direitos serem atacados em nome de uma reforma trabalhista de cunho neoliberal. Junto a esse ataque, ganha força o discurso distópico do empreendedorismo que se apresentou como saída individual para um problema que atinge o coletivo das classes trabalhadoras. Nesse cenário, vende-se a ideia – ou falácia – de que o(a) trabalhador(a) se tornará o(a) seu(sua) próprio(a) patrão(patroa), podendo “gerenciar” seu horário de trabalho e até mesmo suas possibilidades de remuneração, num discurso que defende ser o esforço pessoal a “chave” do sucesso financeiro dos(as) trabalhadores(as). No entanto, o que se realiza, na prática, é uma acentuada precarização das condições de trabalho e salários, com os(as) trabalhadores(as) se submetendo a contratos precários, com longas jornadas de trabalho e sem garantias trabalhistas.

Há diversos tipos de contratação que podem ser reconhecidas nesses moldes, mas a mais conhecida e a que vem ocupando diversas regiões do país é aquela vinculada ao aplicativo Uber, desenvolvendo um formato de trabalho que pode ser replicado em diversos setores, sendo chamado de “uberização do trabalho”. Nesse novo modelo de trabalho que, segundo Silva (2019), representa um novo passo na terceirização, as empresas isentam-se dos custos e riscos dos serviços prestados, repassando-os para os(as) trabalhadores(as) autônomos(as).

Como descrito por Freitas (2016), aos poucos os processos de precarização percebidos em outras profissões vão se aproximando da docência. Na educação, é provável que a

uberização avance pelas “charters on-line”, isto é, escolas que distribuem conteúdos docentes gravados e que usam “tutores” on-line para apoiar os(as) estudantes em seu estudo. Se nos EUA o processo já ganha visibilidade desde 2015, no Brasil, Freitas (2016) irá dizer que o movimento está em andamento, e os principais indícios disso seriam a introdução no ensino médio do notório saber e a facilitação para processos de ensino “on-line”.

A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola on-line. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos “on-line”. A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração. (FREITAS, 2016).

O processo de uberização do trabalho não aparece apenas na educação básica; a pesquisa desenvolvida por Gemelli, Closs e Fraga (2020) também nos mostra como essa realidade já chegou a muitas Instituições de Ensino Superior. Para os autores, há uma dupla complexidade na nova configuração do trabalho docente no ensino superior, a saber: devido ao alastramento da racionalidade neoliberal, o sentido social da educação vai se apequenando frente à dimensão que a reconhece como prestação de serviços, e há uma precarização das relações trabalhistas que passam a ser conduzidas a partir da contratação via pessoa jurídica, isto é, o(a) docente é contratado como uma empresa independente, sem a incidência de qualquer direito trabalhista. Esse processo vem sendo chamado de pejetização da docência.

Os autores chamam atenção para o fato de que as tarefas de pesquisa e extensão, fundamentais para o desenvolvimento da carreira docente no ensino superior, são impossibilitadas na pejetização. Há também uma constante mudança de disciplinas, sendo o(a) professor(a) obrigado(a) a assumir turmas e disciplinas para as quais não tem formação específica. Outro fato interessante é a intensificação do processo de individualização da profissão, dado que, isolados(as), esses(as) profissionais se tornam mais vulneráveis do ponto de vista da organização política da profissão.

A profissionalidade docente é um conceito em constante disputa. Desde o distanciamento da compreensão da docência como uma vocação e do reconhecimento pelo Estado da docência como uma profissão, muito já se discutiu e se produziu sobre a docência como uma profissão. O processo de constituição da docência como uma profissão que detém um estatuto profissional e a defesa pela construção de uma carreira profissional não são lineares. Igualmente, o processo de construção da autonomia docente é constantemente atacado e os

profissionais buscam afirmar-se constantemente como detentores de um conhecimento profissional específico e, portanto, devem deter o controle da profissão.

Como nos lembra Enguita (1991) em seu clássico texto “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, a docência encontra-se sempre no tensionamento entre a proletarização e a profissionalização. Nos últimos anos, as reformas trabalhistas neoliberais afetaram a docência, tanto na sua carreira quanto na sua autonomia profissional, e, portanto, é necessário que a categoria encontre mecanismos que garantam a autorregulação da profissão, mobilizando-se individual, mas também coletivamente contra esses ataques à profissionalidade docente.

No próximo tópico, apresentaremos uma discussão conceitual sobre a profissionalidade e a profissionalização, buscando compreender e identificar a utilização desses conceitos de modo a elucidar e amparar as discussões em torno do trabalho docente.

2.2 Disputando o campo da profissão docente: o conceito de profissionalidade

A profissionalidade docente é um conceito polissêmico que carrega em si as disputas próprias da definição do que vem a ser a profissão docente, contendo em si a dimensão da formação inicial, mas não se resumindo a ela. Pensar conceitualmente a profissionalidade significa estabelecer margens de atuação, autonomia e formação próprias da docência, incluindo também elementos amplamente disputados no seio da formação e atuação docente, como quais saberes esses(as) professores(as) devem possuir, como deverão construir a sua prática pedagógica, além de como e em quais espaços haverá socialização dos saberes profissionais docentes.

Como descrito por Sacristán (1991, p. 65), a profissionalidade docente pode ser definida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Visto que a docência é compreendida como uma prática social, o conceito de profissionalidade, para o autor, deve ser contextualizado em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, devendo ser levados em conta os aspectos sociais, culturais e institucionais a partir dos quais os(as) professores(as) desenvolvem e constroem a sua prática educativa. As condutas profissionais não são uniformes, podendo variar entre a adaptação e a construção de estratégias de enfrentamento das condições estabelecidas para a realização profissional. Logo, a profissionalidade em Sacristán (1991) está relacionada

ao saber e ao saber-fazer dos(as) professores(as), que engloba usos metodológicos e avaliações dos processos de aprendizagem, estabelecendo relações entre o que os(as) professores(as) consideram necessário ensinar e sua capacidade de articular esse saber em ativos processos de ensino-aprendizagem.

Já segundo Roldão (2007), só podemos pensar num processo de profissionalidade docente a partir de dois aspectos sociais que são distintos, mas complementares. O primeiro fator, externo à prática docente, diz da institucionalização da escola como local de ensino, uma organização pública, composta por um currículo que é legitimado no plano social e um espaço de politização das populações, indispensável para a vida na sociedade moderna. O outro ponto, intrínseco à profissão, está na delimitação e afirmação de um saber distintivo que caracteriza e dá sentido a “um conhecimento profissional específico”, estimulado pela necessidade de uma formação específica para o desempenho da função. É na centralidade do conhecimento profissional que reside a força da argumentação elaborada por Roldão (2007). Para a autora, é a compreensão desse último aspecto que permitirá avançarmos nas discussões que insistem em caracterizar a docência como semiprofissão, pois é um conhecimento produzido na/pela profissão no instante mesmo em que se problematizam, elaboram, executam e avaliam processos de ensino-aprendizagem. Daí Roldão (2007; 2008) preferir usar o termo desenvolvimento profissional docente, pois, dessa forma, a ênfase recai sobre o processo contínuo de aprendizagem que demanda a construção de um saber profissional docente, não limitando a profissionalidade à certificação conferida pela formação inicial.

Traçar a especificidade desse saber profissional foi por muito tempo uma questão problemática. Os discursos humanistas não favoreciam a formulação desses saberes, pois defendiam que, ao definir o ensino como a centralidade da prática docente, a complexidade dos temas que permeiam a docência seria minada. De outro lado, estavam os discursos que buscavam reduzir a prática docente a um conjunto de ações técnicas, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável. Por conseguinte, essas discussões insistem em deixar a prática docente – e o saber a ela vinculado – num lugar inferior nas teorizações sobre a docência e não nos ajudam a pensar a problemática do desenvolvimento profissional docente que se constrói em uma interseção teórico-prática. Este saber está ligado ao ato de ensinar, que implica a mobilização de uma série de saberes teórico-científicos, científico-didáticos e pedagógicos – o que ensinar, a quem e com quais finalidades – e um saber “prático” – como ensinar aqui e agora. Esse conhecimento prático não se reduz a uma concepção aplicacionista das concepções teóricas, mas requer uma reconceitualização teórico-prática que permita ao professor “saber

fazer, saber como fazer e saber porque se faz”. Nesse sentido, falar em desenvolvimento profissional docente significa debater a construção de um saber profissional que resulta da mobilização complexa, organizada e coerente dos(as) professores(as) em torno das situações de ensino, no sentido de atingir o objetivo da ação profissional docente: o aprendizado do aluno. (ROLDÃO, 2007).

Por sua vez, Morgado (2011) defende que a profissionalidade docente só poderá ser entendida a partir da construção das identidades profissionais e da autonomia curricular dos(as) professores(as). A construção dessa identidade permitirá ao(à) professor(a) apropriar-se da cultura, dos valores e das práticas específicas da profissão docente, possibilitando que o profissional se identifique e se sinta pertencente a esse grupo profissional. Ciente que a identidade profissional se constrói em estreita relação com as histórias de vida, o autor defende que a identidade não deve ser vista como “essência”, mas como um elemento que se modifica ao longo dos distintos momentos da vida, daí falarmos em identidades profissionais. Quando o autor faz referência à autonomia curricular, o faz para pensar a necessidade de as escolas conceberem e operacionalizarem um projeto formativo próprio, que atenda às necessidades e aos interesses da comunidade em que está inserida, decidindo sobre as disciplinas a serem ministradas e sendo uma aglutinadora de pais, alunos(as) e professores(as) em torno de uma educação partilhada. Logo, em Morgado (2011), o elemento fundamental para se pensar a profissionalidade docente é a construção de um espaço de autonomia no interior da profissão, o qual ocorre de forma contínua ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Já em Tardif (2013), pensar a profissionalização da docência equivale à luta dos(as) professores(as) para que o ensino seja reconhecido enquanto uma profissão, abandonando o estatuto de ofício para obter, em nível intelectual e estatutário, o mesmo *status* profissional que a medicina e o direito possuem hoje. Para a obtenção desse *status*, o autor propõe que a profissão alcance as seguintes características: a) a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; b) a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado; c) uma ética profissional orientada pelo respeito ao seu público; d) a autonomia profissional, sendo o profissional respeitado em suas decisões e sobre seu agir; por último, e) a responsabilidade decorrente da autonomia profissional. Assim, a profissionalização também equivale a lutar por maior autonomia para as escolas, propondo uma gestão coletiva com a comunidade na qual está inserida e uma maior autonomia aos(as) professores(as), reconhecendo-os como pesquisadores da sua própria prática e em constante aprendizado a serviço do seu desenvolvimento profissional. Pensar a profissionalização deve

equivaler a construir uma base sólida de conhecimentos sobre a qual os(as) professores(as) se amparam ao realizar seu trabalho, sendo ela baseada em conhecimentos científicos procedentes da pesquisa e incorporados às práticas profissionais dos(as) professores(as).

Já para Marli Marcos e Vera Placo (2007, p. 341), a profissionalidade diz da especificidade da profissão docente: isto é, os conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores próprios dos(as) professores(as), sendo construída em conjunto com uma identidade profissional que é forjada no efetivo espaço do trabalho. Logo, podemos afirmar que a profissionalidade é construída, enquanto a profissionalização a ela associada é conquistada. A profissionalização está vinculada às reivindicações e às lutas para a conquista de condições apropriadas para o desenvolvimento efetivo da profissionalidade (salário, estrutura, condições de trabalho, níveis de decisão e participação, entre outros).

Diante do exposto, é necessário frisar determinadas questões conceituais relacionadas aos autores elencados. Se quisermos avançar na construção da docência enquanto profissão, temos que discutir, identificar e sistematizar os saberes que compõem o fazer profissional docente. Entendemos que essa é a premissa que permeia todos os autores acima discutidos: há um conjunto de saberes que constituem a profissão docente, e eles dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem realizados pelos(as) professores(as) dentro das especificidades do contexto da sala de aula que ocupam.

Nesse sentido, utilizamos o conceito de profissionalidade nessa pesquisa com base em três pontos. Na esteira do que foi defendido por Roldão (2007), entendemos que a profissionalidade diz de um processo no qual se aprende a dominar os fazeres próprios da profissão, requerendo tempo e investigação do seu próprio fazer pedagógico. É somente a partir dessa investigação que os saberes serão desnudados. Igualmente, defendemos que a profissionalidade carrega em si a noção de autonomia. Como descrito por Tardif (2013) e Morgado (2011), sem determinado grau de autonomia docente sobre a concepção, planejamento e execução das ações de ensino-aprendizagem, a docência é reduzida a uma concepção meramente instrumental, mas se as práticas individuais forem pautadas em escolhas autônomas, é possível avançarmos, como quer Morgado (2011), na construção das escolas como espaços coletivos de trabalho e como lócus principal da construção de uma cultura profissional docente. Por fim, entendemos que a profissionalidade requer uma relação ética entre os sujeitos que desenvolvem as relações de ensino-aprendizagem. É impossível falarmos de profissionalidade sem reconhecermos a necessidade de uma ética profissional preocupada que reconheça que esta relação é construída entre sujeitos, e nunca entre um sujeito e um objeto.

Já o conceito de profissionalização será por nós utilizado a partir dos sentidos empregados por Marcos e Placo (2013), para quem o processo de profissionalidade requer a conquista permanente da profissionalização. No caso particular do nosso país, ao falarmos de profissionalização, ainda temos que listar as condições mínimas para o desenvolvimento profissional, como a conquista efetiva do piso salarial docente, de escolas com condições materiais que possibilitem a execução de um bom trabalho pedagógico e de um tempo de planejamento pedagógico computado dentro da carga horária de trabalho.

2.3 Uma proposta de formação como projeto de atuação profissional: a epistemologia da prática

Entendemos que toda formação carrega em si um projeto de ação, logo, se compreendemos a docência como uma profissão, é necessário que a formação a ela vinculada esteja engajada e comprometida com as demandas inerentes à sua atuação profissional. Já nos adiantamos em dizer que a defesa de uma formação voltada para a profissionalidade docente em nada tem a ver com o abandono da valorização universitária, intelectual e investigativa da profissão, mas diz antes de uma preocupação em articular essas dimensões ao espaço escolar e à prática efetiva dos(as) professores(as), não somente na formação inicial e em cursos de formação continuada, mas ao longo de todo o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Essa perspectiva nos ajuda a avançar na apreensão da docência como uma prática profissional, haja vista que ela compreende que os(as) professores(as) aprendem o seu exercício profissional num processo de longa duração, isto é, ao longo de um processo reflexivo de desenvolvimento profissional docente, e constroem saberes próprios da prática profissional docente quando estão no seu efetivo exercício profissional.

Há, no entanto, uma outra proposta que ainda reside no interior dos cursos de formação de professores(as) e que, em muito, opõe-se à essa perspectiva. Falamos da epistemologia positivista da prática ou, simplesmente, da perspectiva técnica. Esta é uma concepção de formação de professores(as) que compreende a educação como ato neutro e que vê a atividade profissional dos(as) professores(as) como a de técnicos do ensino. Herdeira do positivismo dos fins do século XIX e início do XX, essa teoria está articulada à compreensão da educação como ciência aplicada. Nessa perspectiva, a teoria acadêmica forneceria toda a compreensão sobre o espaço escolar e sobre uma efetiva prática de ensino, devendo os(as) professores(as) apenas aplicá-la por meio de algumas técnicas que também seriam fornecidas aos(as) professores(as)

durante sua formação, fazendo com que o ensino acontecesse de forma “eficiente e eficaz” na medida em que os(as) professores(as) se colocassem num papel de neutralidade na absorção das teorias e técnicas. As teorias eram consideradas tão eficientes que, em alguns casos, era possível antever problemas com a aplicação de “leis causais” que ajudariam no controle do ambiente de trabalho. Nesse cenário de neutralidade construído pelo positivismo, as pesquisas e os pesquisadores da área da educação também eram vistos como neutros, devendo os(as) professores(as) apenas absorver os resultados das pesquisas e posteriormente aplicá-los, de modo tal que os resultados fossem objetivos e operacionais. (DINIZ-PEREIRA, 2011).

É interessante perceber que, como nos diz Saviani (2012), a perspectiva técnica objetifica o trabalho dos(as) professores(as) da mesma forma que o trabalho fabril fez com os trabalhadores no início da era industrial – e o faz até os dias de hoje. O professor não é visto como um profissional, mas como um técnico que deve executar as atividades que lhe são planejadas por um grupo de cientistas que se encontram alheios ao que acontece no espaço escolar. O trabalho docente passa a ser planejado, devendo o professor preencher e executar uma extensa lista de instruções, o que, além de fragmentar o ato pedagógico, acabava por burocratizar e sufocar os(as) professores(as) com uma série de resultados negativos.

Atualmente, esse modelo técnico de formação vem ganhando força, principalmente, dentro de grandes conglomerados educacionais privatistas. Zeichner (2013), Nóvoa (2017) e Diniz-Pereira (2015) denunciam que esses modelos vêm ganhando força, respectivamente, nos Estados Unidos, em Portugal e no Brasil, nas últimas décadas. O mercado empresarial tem se articulado para apresentar o que chamaremos de modelo neotécnico, isto é, uma formação de professores(as) pautada no alcance dos resultados de testes padronizados e no acesso a cursos com baixo valor de mercado.

Para construção da prática clínica, esses cursos optam por implementar estratégias curriculares roteirizadas, formando os(as) professores(as) como “tarefeiros” que se preocupam com uma implementação eficiente desses roteiros. Os chamados “cursos de imersão” ou de “ingresso direto” se atentam pelo ingresso rápido do professor no espaço escolar, sem nem mesmo terem concluído o curso, e, também, não se preocupam se o profissional vai construir uma carreira dentro da docência; muito pelo contrário, a maior parte dos(as) professores(as) formados nesses cursos tendem a utilizar a docência como uma fonte alternativa de ganhos financeiros, tendendo a abandoná-la depois de três anos de profissão. (ZEICHNER, 2013).

A crítica à racionalidade técnica gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado romper com uma relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a

prática na sala. Daí nasce a construção de um modelo prático de formação profissional docente, no qual o professor é identificado como uma pessoa que pensa sobre a sua prática profissional a partir da sua relação com os estudantes. Ao dizermos que defendemos uma teoria que veja o professor como uma pessoa, estamos a defender que é necessário analisar os(as) professores(as) como sujeitos da sua prática profissional, como um sujeito que pensa sobre a sua prática e que age em função dessa reflexão.

A epistemologia da prática data do início do século XX, tendo como base os trabalhos do filósofo John Dewey. Segundo Diniz-Pereira (2011), os modelos práticos de formação de professores(as) concebem a educação como um processo complexo que deve ser gerido pelos(as) professores(as) a partir da investigação da sua prática profissional de modo tal que lhes possibilite deliberar sobre a sua prática profissional.

Diferentemente da perspectiva técnica, que compreendia a prática como lugar de aplicação da teoria, a epistemologia da prática apreende-a como lugar privilegiado da construção de saberes necessários para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita articular os conhecimentos teóricos-pedagógicos em prol do processo de ensino-aprendizado do aluno. Assim, o professor aprende a ser professor quando tem a possibilidade de, a partir de situações concretas, reorganizar os conhecimentos teóricos que possui, num movimento contínuo de reflexão prática sobre a teoria.

Como se percebe, há uma centralidade na autonomia profissional do professor no ato de formar-se, pois a formação só acontece quando o professor se coloca no lugar de investigador da própria prática. Daí o principal conceito dessa perspectiva ser o de “professor reflexivo” ou “professor pesquisador”, elaborado por Donald Schön nos anos 1980. Schön (1992) propôs a reorganização dos “currículos normativos” de cursos de formação profissional que primeiro apresentavam a ciência, depois os aspectos metodológicos e por último um estágio para a aplicação pelos(as) alunos(as) dos conhecimentos técnico-profissionais. O autor defende que o profissional formado dessa maneira não consegue agir diante da imprevisibilidade demandada pela prática, pois a prática profissional é mais diversa e complexa do que a ciência e as respostas técnicas são capazes de supor.

Schön (1992) avança no reconhecimento da experiência e da reflexão na experiência propondo uma formação pautada na epistemologia da prática, isto é, há uma especificidade de saberes que se constroem na prática docente e que são saberes “do” trabalho e construídos “no” trabalho, sendo a prática profissional valorizada como momento de construção de conhecimentos por meio de sua reflexão, análise e problematização. Schön identificou duas

modalidades ou momentos da reflexão: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Enquanto a primeira reflete sobre os processos que estão em curso durante o ato pedagógico, o segundo exige certo distanciamento e possibilita:

[...] olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83).

Ainda segundo Schön (1992), a reflexão sobre as práticas profissionais coloca em evidência uma série de ações e conhecimentos que os(as) professores(as) realizam ao longo da sua vida profissional sem se tornarem conscientes deles. Os denominados saberes tácitos são conhecimentos que os(as) professores(as) adquirem ao longo de sua trajetória profissional, mas que, por vezes, não estão cientes que os possuem. Daí que pensar o conceito de “professor reflexivo” também equivale a lançar luz sobre esses saberes, trazendo-os à consciência de modo que possam ser criticados, examinados, melhorados e, por que não, discutidos com profissionais recém-ingressados na profissão, para que possam começar a dominar aspectos sutis e complicados do ensino. Assim, o conceito de professor reflexivo busca compreender o ensino como “prática social” situada em um contexto historicamente localizado, além de conceber a atuação docente como atividade complexa, reflexiva e produtora de saberes que são necessários para o desenvolvimento da prática profissional docente.

Se, de fato, como descrito por Perez Gómez (1997), podemos definir a reflexividade como atributo de sujeitos e grupos humanos que pensam sobre si e sobre o outro, não podemos reduzir essas reflexões a processos e aspectos psicológicos individuais, pois a reflexão implica a imersão consciente do ser humano no mundo da sua experiência social e do trabalho, possibilitando um processo de reflexão capaz de elaborar uma explicação teórico-prática da realidade. Além disso, como descrito por Zeichner (1993), a reflexão não deve estar restrita às condições imediatas do trabalho profissional, mas também às consequências sociais e políticas que envolvem o fazer docente. Frente a um grupo de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, é necessário se questionar quem são esses alunos, a qual grupo social pertencem e como é possível construir com eles uma relação com o conhecimento escolar.

Logo, a reflexão enquanto prática social leva os(as) professores(as) a poderem apoiar e sustentar os saberes profissionais um dos outros, pois se pensa o desenvolvimento do professor de forma coletiva e construída, como nos diz Nóvoa, a partir de dentro da profissão docente.

Nesse sentido, a profissão docente volta a estar “nas mãos” dos(as) professores(as), pois eles são compreendidos não mais como mero executores de técnicas de ensino ou até mesmo de políticas educativas, mas como profissionais que desempenham um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho.

Posto isso, é necessário reafirmar que, quando defendemos a reflexão como categoria central do trabalho e da formação docente, estamos a dizer que os(as) professores(as) também têm o que dizer sobre o porquê e o para que de ensinar algum conteúdo para seus alunos, sobre o que consideram ser um ensino de qualidade e o porquê de desenvolverem o seu trabalho da maneira que o desenvolvem. Isso não equivale, no entanto, a afirmar que os(as) professores(as) não irão se apropriar dos conhecimentos produzidos pela academia, pois isso seria um equívoco! O que se coloca aqui é que os(as) professores(as) também são capazes de construir uma postura permanentemente analítica sobre suas ações e sobre os sentidos atribuídos às suas próprias práticas, e esses sentidos devem ser colocados em diálogo com os pares e, também, com o conhecimento produzido pela academia.

Há, no entanto, que se estar atento a algumas críticas feitas ao conceito. A ênfase na prática profissional e nos conceitos de “professor reflexivo” ou de “professor pesquisador” sofreu um esvaziamento já no momento em que foi concebida, ao longo dos anos 1990. Santos (2018) nos alerta que o conceito de “professor reflexivo” se tornou sinônimo de “competência profissional” em processos de avaliação docente, o que acabou retirando/diminuindo a cobrança do papel do Estado como promotor de melhores condições para a execução do trabalho docente e contribuindo para crescente culpabilização dos(as) professores(as) e para sua conseqüente desvalorização social. Pimenta (2006) corrobora esse ponto de vista, argumentando que o conceito de professor reflexivo foi usado como sinônimo de uma lista de competências que o professor deveria dispor para ser considerado um bom professor:

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. [...] O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. [...] Não estariam os(as) professores(as), nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? (PIMENTA, 2006, p. 42).

Zeichner (1993, p. 22) também elenca outro problema recorrente que o uso do conceito de professor reflexivo enfrenta nos Estados Unidos. Falamos da venda de programas de formação que acreditam poder “treinar” os(as) professores(as) para se tornarem reflexivos. Em

muitos desses casos, questões importantes relacionadas com o que deve ser ensinado, a quem e o porquê são decididas por terceiros, fora da sala de aula. Ora, essa apropriação neoliberal do conceito em nada tem relação com o conceito que aqui defendemos. É impossível treinar os(as) professores(as) para serem práticos reflexivos, uma vez que a reflexividade é uma capacidade que os(as) professores(as) devem construir articulada às especificidades do seu ambiente de trabalho, sendo impossível existir um “kit reflexivo” que atenda uniformemente a todas as instituições escolares.

Como se pode perceber, o campo em que estamos situando nossa discussão é um campo controverso e permeado de relações de poder. Não teria como ser diferente, pois pensar os processos de formação de professores(as) equivale, necessariamente, a discutir distintas concepções de docência, de escolarização e de sociedade. Desse modo, defendemos que a categoria “saberes” se coloca como estratégica para ajudar a compreender tanto as dimensões epistemológicas quanto as questões políticas e sociais que envolvem o campo da formação e do trabalho docente.

Mas, afinal, como formar o professor como um profissional reflexivo? Como já descrito por Schön (1992), é necessário romper com a noção de que a prática é lugar de aplicação do campo teórico e avançar na compreensão da prática como ponto de partida do currículo de formação de professores(as). Nos programas de formação, o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo. Como descrito por Gómez (1997, p. 112), entendida dessa maneira, a prática passa a ser lida como lócus de um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da sala de aula para compreendê-la de forma crítica e vital.

Nesse sentido, é necessário criarmos um espaço no qual os(as) professores(as) que estão em salas de aula da educação básica se unam a professores(as) universitários para atuarem em conjunto na formação dos(as) futuros(as) professores(as). Zeichner (2013) denomina esse espaço de “terceiro espaço”, enquanto Nóvoa (2017) denomina-o de “espaço híbrido”. Apesar das diferentes nomenclaturas, a ideia de ambos os autores é similar, já que falam de um espaço que reconheça que, embora o pensamento reflexivo não possa ser ensinado, ele pode ser apreendido a partir de um esforço formativo de analisar conjuntamente situações “da” e “sobre a” prática, construindo um conhecimento profissional próprio da docência, o qual é capaz de conferir prestígio à profissão. Assim, superamos a discussão dos que acreditam no primado dos conteúdos acadêmicos sobre os conteúdos pedagógicos e, também, do primado dos conteúdos

pedagógicos sobre os conteúdos acadêmicos, para defendermos que o que caracteriza a profissão docente é um saber outro, construído a partir da articulação dos conhecimentos teóricos e metodológicos, dando origem a um conhecimento próprio da profissão docente.

Esse espaço, para Nóvoa (2009, p. 34), deve notabilizar-se pela utilização de estudos de casos como potencial formativo, buscando encontrar possíveis soluções para os problemas encontrados. A utilização e a referência sistemática de casos concretos devem suscitar uma mobilização de conhecimentos teóricos de forma articulada com a prática que possibilite perceber o processo de construção de conhecimento próprio do trabalho docente.

Essa proposta recusa não só uma visão aplicada do conhecimento universitário para o trabalho escolar, como também uma visão praticista, fechada em uma “glorificação da prática”. Ela diz de um esforço de reelaboração realizada pelo professor, que não mais realiza uma transposição didática do conhecimento acadêmico, como proposta por Yves Chevillard, mas, como descrito por Nóvoa (2009, p. 35), realiza uma “transformação deliberativa” do conhecimento pedagógico e acadêmico.

Como descrito por Zeichner (2013), o terceiro espaço deve ser marcado pela alternância, tendo momentos centrados nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de acompanhamento das práticas docentes dentro das escolas e momentos de discussão teórica/prática em conjunto com professores(as) universitários(as) e de educação básica. Assim, é possível perceber que o professor de matemática, por exemplo, necessita de um conhecimento diferenciado daquele que é proposto para o bacharel em matemática, pois a docência requer um conhecimento ancorado na compreensão da disciplina e na proposta pedagógica da escola, mas, principalmente, um conhecimento com potencialidades para a formação de um ser humano.

Os(as) professores(as) de educação básica que fazem parte desse espaço também cumprem o papel de “tutores” dos(as) alunos(as) em formação, sendo responsáveis pela inserção dos(as) alunos(as) nas escolas em que estão vinculados e por discutir com o grupo de alunos(as) as suas estratégias de ensino, seus planejamentos e, também, as suas dificuldades no âmbito escolar. Esse processo de tutoria é fundamental para que o aluno seja integrado à profissão de modo cuidadoso, tendo a sua inserção profissional mediada por um outro professor experiente na profissão. Esse momento também é igualmente importante para que os(as) professores(as) em formação compreendam que não existe construção de conhecimento profissional docente descontextualizado do espaço escolar no qual ele foi produzido. Como descrito por Zeichner (2013, p. 214), a comunidade escolar deve ser levada em conta não apenas para o benefício da aprendizagem, mas também porque a diversidade de sujeitos que a compõe

a faz lugar fundamental para formar sujeitos comprometidos com a construção da sociedade na qual estão inseridos. Dessa forma, é necessário que os(as) professores(as) que compõem esse espaço sejam profissionais muito engajados e preocupados em aprender com sua prática profissional, além de atentos à construção de um conhecimento próprio da profissão docente.

A perspectiva prática de formação docente possibilita a construção de um saber profissional sobre a docência que busca dar conta da complexidade e das especificidades do saber construído no e para o exercício da atividade docente, devolvendo para os(as) professores(as) a responsabilidade pela formação dos(as) futuros(as) professores(as). Ela avança, portanto, não somente na compreensão da prática como momento de construção de um conhecimento profissional docente, mas também na importância de uma formação inicial acompanhada por professores(as) experientes e no reforço que faz dos espaços universitários como lócus da formação acadêmica.

2.4 A construção de uma base para o desenvolvimento profissional docente: os saberes em foco

Se entendemos a docência como uma profissão e reconhecemos a prática docente como lugar de construção de conhecimentos próprios do desenvolvimento profissional docente, devemos avançar, nesse momento, no reconhecimento de quais são os saberes próprios da profissão docente. As pesquisas sobre os saberes docentes ganharam visibilidade principalmente nos EUA, vinculadas a questões sobre a profissionalidade do ensino e ao esforço de sistematizar a natureza dos conhecimentos profissionais que formam a base para a docência. Essa base de conhecimentos, ou *knowledge base*, seria um compósito codificável de conhecimentos, habilidades, compreensões e tecnologias primordiais à prática docente. Essa perspectiva centra-se naquilo com que as teorias anteriores pouco se preocuparam: compreender o cotidiano da prática escolar na perspectiva da ação e da atuação docente.

Assim sendo, para Gauthier *et al.* (1998), não é possível reduzir o trabalho docente ao conhecimento do conteúdo que se pretende ensinar, mesmo reconhecendo que esse saber seja fundamental. Nesse sentido, por muito tempo, o ato de ensinar foi compreendido como talento natural, sendo o bom-senso e a intuição docente os responsáveis pelo bom desempenho do profissional. Essa concepção, além de simplificar a atuação dos(as) professores(as), construiu a noção de um ofício sem saberes, dada a falta de sistematização e de importância conferida aos saberes construídos pelos(as) professores(as) no decorrer do desenvolvimento da sua prática profissional.

Daí a importância das pesquisas baseadas no conceito de “professor reflexivo”, pois reconhecem os(as) professores(as) como sujeitos que refletem sobre sua prática e que, ao refletirem, constroem estratégias de aprendizado e mobilizam saberes para o exercício da sua profissão. Segundo Gauthier *et al.* (1998), essa perspectiva permitiu a compreensão da docência como um ofício feito de saberes, ou seja, a compreensão da docência como atividade humana que se manifesta num modo específico de saber-fazer a partir de uma base de saberes que caracterizam a docência como profissão.

Nesse sentido, ganha relevância os estudos que se dedicam à compreensão do trabalho docente a partir da perspectiva da epistemologia da prática profissional. Segundo Tardif, é possível definir a epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 10). Gauthier *et al.* (1998) corroboram essa tese, argumentando que o desafio posto à epistemologia da prática é a investigação dos saberes próprios do ensino, a partir de uma imersão no contexto complexo da prática docente.

A epistemologia da prática centra-se em identificar e compreender a natureza das relações entre os(as) professores(as) e seus saberes da prática, assim como analisar qual a natureza desses saberes. A partir de uma investigação realizada junto dos(as) professores(as), no “chão da escola”, essa teoria se preocupa em entender como os(as) professores(as) selecionam, utilizam, aplicam e reelaboram os saberes que constituem a sua prática em sala de aula. Esses saberes, segundo Tardif (2014), são fortemente situados no tempo e no espaço que são produzidos e marcados pela complexidade da sala de aula, logo, se apresentam como um conhecimento *sui generis*.

Antes de nos dedicarmos a compreender como alguns autores tipificam o conjunto dos saberes próprios da prática profissional dos(as) professores(as), é necessário definirmos o que entendemos por saberes. Apresentamos a definição elaborada por Bernard Charlot – baseadas nos escritos de J.M. Monteil – sobre os conceitos de “informação”, “conhecimento” e “saberes”, na qual o autor apresenta aproximações dos dois conceitos.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”, mas, é uma informação **de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento**, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instá-lo”. (CHARLOT, 2000, p. 61, grifo nosso).

Como descrito por Charlot (2000), o saber só se constrói em uma íntima relação com o sujeito, em uma relação de confronto interpessoal que implica em uma relação do sujeito com ele mesmo e da relação desse sujeito com outros sujeitos com quem constroem, controlam e validam esse saber. Nessa perspectiva, o saber também se apresenta como um conhecimento. Daí optarmos nessa pesquisa pela equivalência dos conceitos de saberes e conhecimentos.

2.4.1 A base de saberes em Tardif

Segundo Tardif (2000), é possível estabelecer algumas características gerais dos saberes docentes, sendo o primeiro a temporalidade. Os saberes docentes são fortemente construídos nos primeiros anos da docência junto à estruturação da prática docente, o que não significa que não sejam construídos também em um processo de longa duração, a partir da construção das dimensões identitária, com sua experiência de vida e com sua história profissional. Daí, geralmente, os(as) professores(as) mais experientes terem uma vantagem sobre os(as) professores(as) novatos, pois eles dispõem de uma gama de saberes que já estão consolidados sobre a sua prática profissional. Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois provêm de diferentes fontes, que vão desde a cultura pessoal e a história de vida do professor aos conhecimentos disciplinares e pedagógicos advindos da formação profissional. Todavia, esses saberes não devem ser hierarquizados entre si, mas compreendidos como um compósito, isto é, um conhecimento complexo formado pela união de vários saberes. Outra característica dos saberes docentes é que eles são personalizados, uma vez que são apropriados, incorporados e subjetivados, sendo impossível separá-los da atuação dos(as) professores(as) e de suas experiências, e, por fim, são saberes situados, construídos em função das situações particulares e singulares na qual se desenvolve o trabalho docente, sendo muito complicado replicar o mesmo planejamento diário com diferentes sujeitos e em diversos espaços de aprendizado.

Como se pode ver, as características dos saberes elencadas por Tardif (2000) estão na interseção entre características individuais e sociais. Essa diferença fica mais clara num de seus textos publicados na obra *Saberes docentes e formação profissional*. Nele, Tardif (2014) se dedica a refletir sobre os perigos de compreender os saberes docentes a partir do mentalismo, isto é, reduzir os saberes docentes exclusivamente a processos mentais cujo centro estaria nas atividades cognitivas individuais dos(as) professores(as). Em termos filosóficos, o mentalismo seria uma forma de subjetivismo que reduz o conhecimento e a realidade social em representações mentais.

Distanciando-se do mentalismo, Tardif (2014) defende o saber docente como um saber social. Podemos fazer essa afirmação, pois o saber docente é partilhado por um grupo de professores(as) que dispõem de uma formação comum (embora possa haver especificidades conforme níveis, ciclos e graus de ensino), atuam em uma mesma organização e são regidos por programas e matérias a serem ensinadas. Logo, mesmo que a atuação de determinados(as) professores(as) seja extremamente original, elas só ganham sentido quando relacionadas com a situação de trabalho que é coletiva. Outro fator elencado é que o saber docente está estruturado sobre todo um sistema social que legitima e orienta sua definição e também sua utilização; falamos das universidades, dos sindicatos, dos grupos científicos e do Ministério da Educação, por exemplo. Logo, o professor nunca define sozinho o que ele ensina. Antes de ser um problema cognitivo ou epistemológico, essa questão é uma relação de poder e requer muitas negociações entre os diferentes grupos sociais.

Um terceiro ponto elencado por Tardif (2014) são os próprios sujeitos aos quais se destinam o trabalho docente. Diferentemente dos operários industriais, o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto que é educá-los e instruí-los, logo, o saber não é tanto uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, mas uma relação que se manifesta nas complexas práticas sociais ocorridas entre o professor, seus alunos e sua sala de aula.

O quarto ponto elencado pelo autor tem relação com o que os(as) professores(as) ensinam (“saberes a serem ensinados”) e com sua maneira de ensinar (“o saber ensinar”). Esses saberes se modificam com o tempo e por causa de mudanças sociais, condicionados por um “arbitrário cultural” marcado por relações hierárquicas de poder. Por fim, o saber docente é social, pois é construído no contexto da socialização profissional. Longe de ser um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez, ele é um saber construído, modificado e adaptado ao longo da história profissional na qual o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

A ênfase dada ao papel social dos saberes docentes não significa, todavia, que devemos cair no que Tardif (2014, p. 15) definiu como sociologismo, isto é, eliminar totalmente a contribuição dos sujeitos na construção concreta dos saberes, limitando toda a produção de conhecimentos a forças sociais quase sempre exteriores à escola como, por exemplo, a imposição e a inculcação de uma cultura dominante. Nesse sentido, o autor nos diz que o saber dos(as) professores(as) depende das condições concretas nas quais o trabalho deles(as) se realiza, mas não só; é importante também lançar mão da personalidade e da experiência profissional dos(as) próprios(as) professores(as). É o que Tardif (2014, p. 16) definiu como o

ser e o agir: há uma forte articulação entre o que os(as) professores(as) são – inclui-se aqui sua concepção de educação, sua cognição, sua história pessoal – e o que fazem.

Em outra obra de Tardif, em parceria com Lessard, denominada *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2008), os autores verticalizam uma discussão que já havia sido iniciada por Tardif (2014). Falamos do reconhecimento da docência como uma profissão de interações humanas. Ao reconhecermos o trabalho docente como um trabalho de interações humanas, evidenciamos a especificidade de um trabalho que é desenvolvido sobre e com outros seres humanos, o que traz certas especificidades a esse trabalho. O trabalho realizado com os(as) alunos(as), na escola, é marcado pela ambiguidade e heterogeneidade dos seus objetivos, além de possuir uma natureza marcada pela multidimensionalidade, isto é, profissional, pessoal, intersubjetiva, emocional. Logo, o trabalhador nunca pode controlar totalmente o seu trabalho e precisa da sua colaboração para o desenvolvimento do seu trabalho.

Ainda de acordo com esses autores, o trabalho do professor está condicionado por uma organização sociofísica que marca as principais características do trabalho docente; falamos da “célula-classe” ou da “organização celular” do trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 276). A sala de aula é o espaço primordial para que os(as) professores(as) desenvolvam os seus saberes, sendo que nesse espaço predomina o elemento humano e as interações com os(as) alunos(as) como modalidade concreta de realização do processo de trabalho. Assim, o professor está em constante interação com uma coletividade que simultaneamente está em interações entre si. Essa coletividade é formada por uma pluralidade de sujeitos que é capaz, até mesmo, de interditar o trabalho desenvolvido e os objetivos apresentados para determinada aula. O fato de trabalhar com grupos humanos levanta sérias questões éticas ao seu trabalho, sendo que a principal consiste em interagir em um coletivo buscando atingir individualmente os sujeitos.

Compreendendo assim que a sala de aula é um espaço de interações por excelência, torna-se complexa, e por que não instigante, a construção de uma educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, uma vez que são inúmeras as representações sociais que os(as) próprios(as) alunos(as) trazem para a sala de aula sobre a temática, o que faz com que o assunto seja potencialmente estimulante para debates, exigindo do(a) professor(a) tanto a capacidade de mediar quando a de estimular debates sobre a temática. É salutar dizer que não apenas os(as) professores(as) confrontam os(as) alunos(as) sobre suas representações no que tange à temática africana e afro-brasileira como também são confrontados por eles ao colocar em pauta essa

questão. Nesse sentido, nos inquietamos por compreender quais saberes escolares os(as) professores(as) selecionam para discutir a temática e como, a partir dessa seleção, há a mobilização de saberes docentes para o ensino da temática africana e afro-brasileira.

Outro ponto levantado por Tardif e Lessard (2008) é a intrínseca relação entre a pessoa que o(a) trabalhador(a) é e o trabalho desenvolvido por ele(a). Longe de ser uma característica danosa para o processo de profissionalidade docente, essa característica torna-se um dos elementos definidores da profissão, denominada pelos autores como “trabalho investido”. Desse modo, ensinar é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes, logo, o professor não pode apenas “fazer seu trabalho, mas deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como *pessoa* nesse trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268, grifo do autor), havendo uma “integração” ou mesmo uma “absorção” da personalidade do(a) trabalhador(a) no processo do trabalho cotidiano. O trabalho investido também pode se relacionar com o conceito de “trabalho mental”, isto é, o trabalhador é induzido por uma carga de trabalho vivida internamente como parte integrante de sua personalidade, de tal modo que seu pensamento é, em boa medida, seu próprio trabalho. Se há, como descreve Tardif e Lessard (2008), uma relação intrínseca entre o trabalhador e o trabalho por ele desenvolvido, é inevitável nos questionarmos: quem são esses(as) professores(as) que optam por trabalhar com a temática africana e afro-brasileira em sala de aula? Quais são os fatores que os(as) levaram a escolher trabalhar com essa temática? De que forma essa temática se relaciona com a sua trajetória profissional e de vida? Há um investimento pessoal desses(as) professores(as) em discutir/compreender assuntos relacionados à temática? Essas questões são fundamentais, pois nos ajudam a avançar no reconhecimento da docência como uma profissão que requer a existência de uma relativa autonomia dos(as) docentes sobre a sua prática de modo tal que possam ser responsáveis por pensar, planejar e executar todas as etapas do seu trabalho.

Apresentadas algumas especificidades do trabalho e dos saberes docentes, podemos nos debruçar sobre a tipologia dos saberes docentes desenvolvida por Tardif (2014). De antemão, deixamos claro que, no intuito de esquadriñar os saberes que os docentes realmente utilizam na sua prática docente, o autor fragmenta os saberes em várias categorias, no entanto, como descreve, é necessário ressaltar que a potencialidade dos saberes docentes está na sua capacidade de funcionar como uma amálgama, isto é, como uma fusão homogênea de distintos saberes. Igualmente necessário salientar que não se trata de buscarmos, enquanto pesquisadoras, hierarquizar os saberes docentes, ainda que, conforme Tardif (2014), os(as)

professores(as), quando questionados sobre os seus saberes, tendem a hierarquizá-los. Dito isso, a categoria básica apresentada por Tardif (2014) é composta por quatro grupos, a saber:

- Os saberes da formação profissional;
- Os saberes disciplinares;
- Os saberes curriculares;
- Os saberes experienciais.

Para o autor (TARDIF, 2014, p. 36), os “saberes da formação profissional” são o conjunto dos saberes adquiridos pelas instituições de formação de professores(as), como as faculdades de ciências da educação. Esses saberes articulam a relação teórico e prática, pois procuram tanto ser objetos teóricos de reflexão dos(as) professores(as) quanto saberes que possibilitam uma incorporação à prática do futuro professor. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece através da formação inicial e continuada. Igualmente, é junto a esses saberes que se discutem as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo; é o caso de se estudar doutrinas pedagógicas como a “pedagogia histórico crítica” ou a “escola nova”. Essas discussões são fundamentais para a formação docente, pois apresentam um arcabouço teórico-metodológico à profissão além de algumas formas de saber-fazer, isto é, concepções teórico/práticas sobre as salas de aula.

Assim como os saberes da formação, “os saberes disciplinares” são incorporados à formação dos(as) professores(as) em sua formação inicial e continuada, a partir das diversas disciplinas que são ofertadas na universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, saberes sociais que são construídos e desenvolvidos dentro das universidades e que a ela se integram para se tornarem disponíveis à sociedade. Os saberes disciplinares não são uma especificidade das faculdades de educação, mas dizem antes da maneira como os cursos universitários organizam e publicizam seus saberes. Diante dessa categoria, nos questionamos: os(as) professores(as) por nós pesquisados(as) tiveram acesso ao ensino formal da temática africana e afro-brasileira na sua formação inicial e/ou na formação continuada ou os(as) professores(as) se formaram para ensinar sobre a educação das relações sociais durante o processo mesmo de ensinar?

Já os “saberes curriculares” podem ser definidos como “[...] os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes

sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2014, p. 38). Como se percebe, esses saberes são trabalhados na prática escolar a partir das discussões sobre os programas escolares que devem ser realizados pelo(a) professor(a) ao longo do ano, incluindo seus objetivos, conteúdos e métodos.

É fundamental que abordemos essa categoria não como uma lista de conteúdos programáticos a serem vencidos, mas que a encaremos dentro da relativa autonomia que professores(as) têm sobre o seu próprio trabalho. Se, em todo caso, os(as) professores(as) não definem os conteúdos que constam nos programas nacionais e nos livros didáticos, eles(as) decidem as abordagens, as ênfases, os objetivos e as metodologias que norteiam as suas aulas, evidenciando as fortes relações de poder que são características da profissão docente. Mesmo em situações nas quais a escola opta por trabalhar em comum acordo determinada temática, é possível perceber que diferentes professores(as) se envolvem de distintas maneiras na condução do projeto e no desenrolar das atividades.

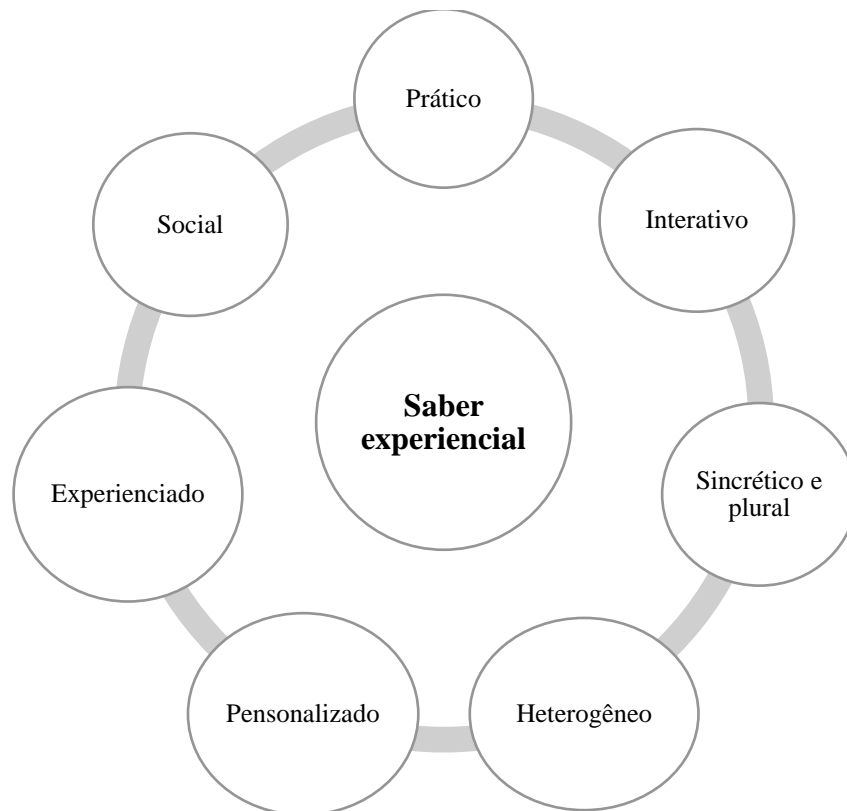
Para a nossa pesquisa, entendemos que é fundamental compreender como os(as) professores(as) pesquisados(as) utilizam dessa autonomia profissional para desenvolver a temática africana e afro-brasileira em suas salas de aula, buscando identificar quais são os conteúdos curriculares relativos à temática que são por eles(as) privilegiados, como constroem e quais são os seus objetivos nessas aulas, além de identificar como selecionam e quais são os materiais de suporte pedagógico utilizados.

Por último, Tardif (2014) se dedica a explicar sobre os “saberes experienciais”. Esse é o saber que o autor se debruça com maior atenção, por ser construído e validado pelo(a) professor(a) ao longo da sua prática docente, sendo que o reconhecimento desses saberes atua na perspectiva da promoção do reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos(as) professores(as) no processo de formação-produção dos saberes sociais ligados à prática docente. Eles podem ser definidos da seguinte forma:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 49).

Logo, o saber experiencial é construído a partir da integração dos demais saberes articulados ao exercício prático do cotidiano. Por ser a docência uma profissão pautada nas interações humanas, os condicionantes que emergem da prática são relacionados a situações que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis. Daí podermos caracterizar o saber experiencial docente a partir de sete categorias.

Figura 1 - Características do saber experiencial



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif (2014)

Sendo a docência uma profissão marcada pela interação com outros sujeitos, o conhecimento que advém da sua experiência é um saber “prático”, construído a partir das situações-problema próprias do trabalho docente. Isto nos leva a sua segunda característica: o saber experiencial é “interativo”, pois ele é forjado a partir das interações que ocorrem nos espaços escolares, marcadas pela simultaneidade, imediaticidade, rapidez e imprevisibilidade que marcam o interior da célula-classe. Como já salientamos, o saber experiencial é um saber “plural”, porque não repousa sobre um repertório de conhecimento unificado e coerente, mas sobre um saber que é construído em função dos plurais contextos de aprendizagem. O saber

experiencial é “heterogêneo” e “personalizado”, pois carrega em si as características de um trabalho investido, ou seja, é um trabalho marcado pela mobilização de saberes de diferentes fontes, como, por exemplo, a própria história de vida dos sujeitos, sendo um saber vinculado ao seu próprio jeito artesanal de desenvolver o trabalho. Por isso, o mesmo plano de aula na mão de distintos(as) professores(as) acaba se traduzindo em distintas aulas, pois cada professor(a) personaliza o seu próprio trabalho a partir das contingências das interações em seu espaço de trabalho e das suas vivências e opções teóricas pessoais. Por isso, o saber da experiência é um ponto de convergência e “retradução” de todos os outros saberes, pois é nele que se “amalgamam” os diferentes saberes, construindo um saber próprio da profissão docente.

Ao olharmos para as experiências profissionais dos(as) professores(as) sobre a temática africana e afro-brasileira, não estamos reduzindo a profissão docente a uma concepção “pragmaticista”, mas antes, pelo contrário, estamos vislumbrando na experiência uma categoria potente para estabelecer a relação teórico-prática que se dá dentro da construção da profissão docente como uma profissão que, apesar de ser eminentemente prática, prescinde de um planejamento e concepções teóricas que a sustentem. É, pois, a partir da experiência que os(as) professores(as) transformam as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade próprias da prática profissional.

Dizer que o saber é experiencial não significa, em uma perspectiva positivista, dizer que o saber se constrói em uma direção unívoca e teleológica. O saber experiencial não é linear, estando sujeito às “idas e vindas” das situações reais que os(as) professores(as) encontram. Por fim, o saber experiencial é um saber “social”, que é construído pelo(a) professor(a) em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos.

2.4.2 A base de saberes em Shulman

Um dos precursores nas pesquisas relacionadas ao saber docente foi Lee Shulman, pesquisador de origem norte-americana que desenvolveu o programa de pesquisas “Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino”, na década de 1980. Esse programa tinha como objetivo explicar e descrever os componentes da “base de conhecimentos” para o ensino, isto é, os saberes que fundamentam a ação pedagógica docente. Segundo Monteiro (2001), Shulman esteve interessado em compreender como os(as) professores(as) das diversas áreas do currículo transformam os conteúdos a serem ensinados em representações didáticas, elevando o ensino a um nível de profissionalidade. Nesse sentido, a contribuição central de Shulman para a construção de uma base do desenvolvimento profissional docente está em recolocar no centro

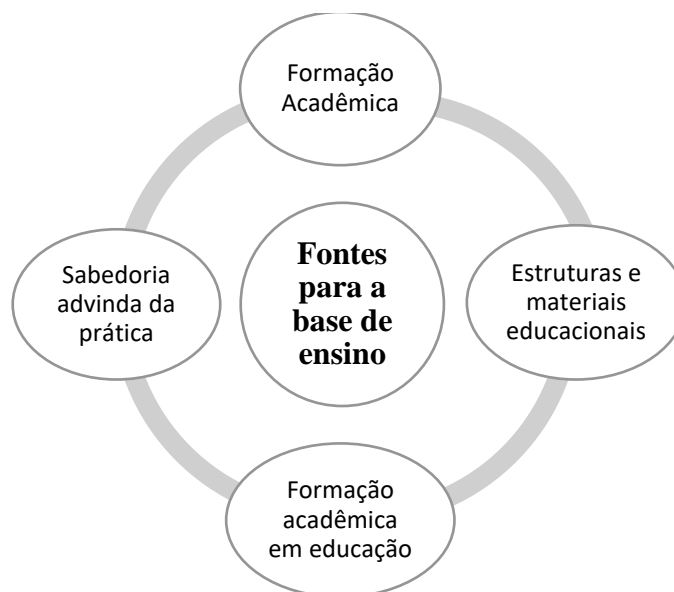
da discussão a questão do conhecimento que os(as) professores(as) têm dos conteúdos de ensino e o modo como esses conteúdos são transformados através das práticas do ensino.

Ainda segundo Monteiro (2001), a divisão dos “conteúdos de ensino” entre pedagógico e de ensino gerou uma valorização por parte dos pesquisadores dos aspectos de ordem psicológica dos(as) professores(as), deixando de lado a relação orgânica que existe entre o conhecimento de referência do(a) professor(a) e a forma como ele(a) desenvolve exemplos e explicações potentes para o desenvolvimento do ensino. Diante dessa problemática, Shulman se preocupou em entender o que ele chamou de “*missing paradigm*”, ou “paradigma ausente”, em livre tradução, no qual se pôs a investigar o que sabem os(as) professores(as) sobre os conteúdos de ensino, buscando também compreender “onde” e “quando” adquiriram esses conteúdos e “como” são usados dentro das salas de aula.

Para desenvolver essas questões, Shulman e outros colegas colaboradores observaram grupos de professores(as) desde sua formação inicial, passando pelo ingresso na vida profissional e os primeiros anos da docência, buscando entender como os conhecimentos pedagógicos e o conhecimento das matérias se organizavam na mente dos(as) professores(as) jovens. De acordo com o autor, “o tropeço do iniciante é uma janela de investigações para o pesquisador.” (SHULMAN, 2014, p. 201).

Ciente da importância de uma base de conhecimentos que seja intelectual, prática e normativa, Shulman constrói uma tipologia dos saberes docentes denominada de “categoria da base de conhecimentos”, a qual é construída a partir de quatro principais fontes de conhecimento, a saber:

Figura 2- Fontes para a base de ensino



Fonte: Fluxograma elaborado pela autora com base em Shulman (2014)

Em primeiro lugar está a “formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas”. É indispensável que essa formação seja de base sólida, permitindo ao(a) futuro(a) professor(a) amplos conhecimentos teóricos sobre o que irá ensinar, reconhecendo o ensino como uma profissão que exige formação acadêmica e que afirma o(a) professor(a) como membro de uma comunidade acadêmica. Os(as) professores(as) também adquirem conhecimento nas “estruturas e materiais educacionais”. Para que os(as) professores(as) atinjam os objetivos da escolarização organizada, é necessário que eles(as) saibam lidar com os materiais de ensino, como os currículos, as sequências didáticas, as avaliações e os materiais didáticos. Os(as) professores(as) operam dentro de uma lógica criada por esses elementos, usando-os, mas também sendo usados(as) por eles.

Também é necessário que o(a) professor(a) tenha “uma formação acadêmica formal em educação”, isto é, para além da formação de especialista na área, é necessário que o(a) professor(a) tenha compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. (SHULMAN, 2014).

Por fim, Shulman (2014) nos fala da “sabedoria advinda da prática”. Essa última fonte é extremamente ampla e a menos codificada de todas, e, por isso, um dos maiores desafios na pesquisa em educação está em recolher, interpretar e compartilhar esse conhecimento a partir da análise de práticas docentes. Essa prática busca romper com uma “amnésia” individual e coletiva sobre as práticas docentes, além de contribuir para a construção de uma história da prática docente a partir da articulação dos saberes docentes.

A partir da enumeração dessas quatro fontes do conhecimento docente, Schulman (2014) propõe-se a se distanciar das concepções que compreendem o ensino como “estilo pessoal” e “boa comunicação” e a avançar em uma concepção que compreende o ensino a partir da sua complexidade e, principalmente, da sua profissionalidade. Daí a importância da construção de uma base de conhecimentos que rompa com a amnésia profissional das práticas docentes.

Nessa perspectiva, entendemos que nossa pesquisa dialoga com a proposta de Shulman porque, ao acompanhar, relatar, documentar e interpretar os trabalhos que vêm sendo realizados pelos(as) docentes em torno da temática africana e afro-brasileira nas salas de aula, estamos contribuindo tanto para a construção de uma “memória de práticas educativas” sobre as práticas docentes quanto para a construção de uma “base de conhecimentos para o ensino”. Por não ser essa base de conhecimentos fixa e definitiva, é necessário olharmos para as experiências dos(as) professores(as) que se desafiam a trabalhar com a temática em questão, buscando compreender como eles(as) têm construído e mobilizado saberes para desenvolver a temática, como têm articulado os conhecimentos acadêmicos para favorecer a construção de uma prática profissional e, sobretudo, quais têm sido as temáticas e abordagens privilegiadas por esses(as) professores(as) ao construírem saberes profissionais próprios da temática africana e afro-brasileira.

Sendo assim, a partir dessas fontes é possível construir a base de conhecimentos do professor, que nos estudos de Shulman (2014) ganha destaque a partir do conceito “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” (CPC)⁹. Esse conceito é de especial interesse porque une, de forma orgânica, o conhecimento do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos gerais, possibilitando analisar como os conteúdos escolares são representados e ensinados em sala de aula, distinguindo o conhecimento de um(a) professor(a) do conhecimento de um especialista na área. Segundo Roque Ascensão (2009, p. 64), a pergunta central formulada por Shulman ao construir o CPC é: “O que é que um professor sabe e é capaz de fazer, que um especialista naquele assunto ensinado, não importa quão inteligente ele seja, não entende e não consegue fazer?”

O CPC é um conhecimento híbrido que nos permite compreender a prática docente a partir das reflexões sobre o ato de ensinar, no qual há uma singularidade no contexto em que se ensina e a especificidade da disciplina ministrada. Tal processo de hibridização gera um novo movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual se observa a especificidade do trabalho

⁹ *Pedagogical Content Knowledge* - PCK na sua abreviação em inglês.

e do conhecimento do(a) professor(a) que não pode ser traduzida pela simples sobreposição das partes que a compõem. Além disso, os escritos de Shulman consideram que determinadas estratégias assumidas no ensino de um dado conhecimento podem não fazer sentido frente ao ensino de outro conhecimento, pois professores(as) de diferentes campos do conhecimento desenvolvem estratégias de trabalho pautadas e justificadas pelos conhecimentos que os(as) formaram. Dizer que os(as) professores(as) estruturam suas práticas pedagógicas tendo como foco o conhecimento específico no qual foram formados(as) não significa, no entanto, que haja uma transposição mecânica desses conhecimentos para as salas de aula do ensino básico. (ASCENÇÃO, 2009).

É interessante ressaltar que um(a) professor(a) não detêm o mesmo conhecimento que outro(a), ainda que lecionem a mesma disciplina, além de poder ocorrer variações do conhecimento em um mesmo sujeito. Uma professora de História pode conhecer mais sobre determinada temática e desenvolvê-la mais com seus alunos do que outra temática qualquer, ainda que ambos os conhecimentos façam parte do conhecimento histórico que a formou. Além disso, o conhecimento do(a) professor(a) sobre um determinado assunto pode sofrer oscilações a depender da sua carreira, de novas formações e do investimento pessoal na ampliação do seu conhecimento.

Pautado nos estudos de Amanda Berry, Ascensão (2009) destaca dois pontos significativos no que se refere às pesquisas sobre o CPC, a saber: i) poucas pesquisas apresentaram exemplos concretos do que constitui o CPC; ii) a construção do modelo do CPC não promoveu a valorização do conhecimento profissional docente. Desse modo, nossa pesquisa no âmbito dos saberes docentes sobre a temática africana e afro-brasileira pretende evidenciar como vem se dando a articulação dos conhecimentos da matéria e os conhecimentos pedagógicos no âmbito da referida temática, além disso, fomentará a valorização dos saberes e do trabalho docente no trato com a temática.

Seguindo a mesma linha de Tardif (2008), que afirma ser a profissão docente uma profissão de interações humanas, Shulman vai nos dizer que para construir o conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial que o(a) professor(a) se coloque em diálogo com os(as) alunos(as) e com a comunidade escolar, de modo que o seu saber pedagógico do conteúdo esteja intrinsecamente vinculado ao seu público escolar, ou seja, a experiência prática do(a) professor(a) é fundamental para que ele(a) construa seu CPC. Apesar de ele(a) não trabalhar com o conceito de saber da experiência, a experiência perpassa todo o seu conhecimento

pedagógico, pois a construção do conhecimento pedagógico não é elaborada a partir de um(a) aluno(a) etéreo(a), mas da organização e das relações concretas da sala de aula.

Ao nos debruçarmos sobre as experiências profissionais dos(as) docentes sobre a temática africana e afro-brasileira, podemos, a partir delas, conceber quais são as necessidades dos(as) professores(as) por conhecimentos específicos. Isso nos possibilitaria contribuir para fazer avançar a perspectiva de construção de uma base de conhecimentos sobre a temática que poderia auxiliar na discussão sobre ela em programas de formação inicial e continuada.

2.4.3 A base de saberes em Saviani

Outro autor que se propôs a discutir os saberes docentes é Dermeval Saviani. Diferentemente de Tardif e Shulman, Saviani não possui uma ampla produção teórica sobre o assunto, mas achamos relevante trazer a discussão e as problematizações empreendidas por um brasileiro sobre a temática. No texto “Os saberes implicados na formação do educador”, de 1996, o autor se debruçou sobre a temática e elencou cinco saberes necessários à prática docente, estabelecendo suas relações com a formação e a prática docente. Ao reconhecer o(a) professor(a) como aquele(a) que pratica a educação, Saviani (1996) nos diz que para alguém ser educador(a) é necessário saber educar, isto é, precisa dominar os saberes implicados na ação educativa. Nesse sentido, há uma distinção inicial que precisa ser feita: não são os saberes que determinam a formação do(a) educador(a), mas é a educação que determina quais os saberes que entram nesse processo formativo. Antes de ser somente um jogo de palavras, essa inversão equivale a dizer que existem certos tipos de saberes que determinam a formação e a prática do(a) educador(a).

Nesse processo, ganha centralidade o saber metódico, sistematizado e científico que passa a vigorar sobre as outras formas de conhecimento pouco sistematizadas e/ou espontâneas. É nesse contexto de institucionalização da educação e da sua complexidade dentro do desenvolvimento da sociedade capitalista que Saviani (1996) se propõe a refletir sobre quais são os saberes que estão implicados na ação dos(as) professores(as) e, para tanto, faz a divisão em cinco categorias.

As categorias elaboradas por Saviani (1996) tentam dar conta da complexidade do fenômeno educativo, compreendendo-o dentro de um universo empírico bastante heterogêneo devido às suas formas de organização e efetivação, assim como devido às representações que dele fazem seus agentes. Dessa forma, os saberes devem ser vistos como integrantes do processo formativo docente e como características que todo educador deve dominar.

O “saber atitudinal” é marcado pelo “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 148). Abrange atitudes como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, respeito à pessoa dos(as) alunos(as), diálogo. Como se observa, são saberes que dizem respeito à personalidade do(a) educador(a), sendo construídos tanto de forma espontânea quanto de forma deliberativa e sistemática. Já o “saber crítico-contextual” diz respeito à compreensão das condições sócio-históricas a partir das quais acontece a tarefa educativa. Reconhecendo que os processos de escolarização são responsáveis por integrar os educandos à vida em sociedade, é necessário que os(as) professores(as) tenham uma leitura crítica-contextual da sociedade na qual eles(as) e seus(suas) alunos(as) se encontram inseridos(as). Antes de ser um processo passivo de aceitação da sociedade, os processos de escolarização devem possibilitar aos(às) estudantes ler as características básicas e as tendências de transformação social, de modo a terem uma leitura crítica sobre o espaço em que vivem e atuam. A formação do(a) professor(a) deverá envolver a compreensão do contexto no qual e para o qual desenvolve o processo educativo.

Entendemos que a categoria “saber crítico-contextual” em muito dialoga com a concepção de “trabalho investido”, elaborada por Tardif (2008), pois ambas podem oferecer subsídios para se compreender os porquês de os(as) professores(as) escolherem trabalhar com a temática racial. No entanto, o saber crítico-contextual se mostra potente diante da necessidade de se construir uma nova compreensão sobre o trabalho docente com a temática africana e afro-brasileira na medida em que enfatiza a ideia de que é necessário ir além da transformação de um novo conteúdo em saber escolar, trazendo à tona uma dimensão axiológica do saber escolar, na medida em que se coaduna com a perspectiva da promoção de uma (re)educação das relações étnico-raciais, tendo como parâmetro a positivação da identidade negra e a valorização das culturas afro-brasileiras.

Já os “saberes específicos” são os conhecimentos que correspondem às disciplinas, as quais são um recorte do conhecimento socialmente construído. Entendemos que esse saber não se refere a uma mera transposição do saber de referência para o saber escolar, mas a uma perspectiva de transformar os saberes de referência em “elementos educativos” (SAVIANI, 1996, p. 149). Isto é, modificar o conhecimento de referência de tal modo que ele seja integrado ao(à) estudante no seu processo de compreensão da sociedade em que atua.

Articulado aos saberes específicos está o “saber didático-curricular”. Essa categoria se refere a um saber-fazer que é próprio do(a) professor(a) em sala de aula, articulando procedimentos técnicos-metodológicos com a estrutura articulada de agentes, conteúdos e

instrumentos que o(a) professor(a) lança mão buscando atingir intencionalmente objetivos formulados.

Por fim, está o “saber pedagógico”. Esse é um saber que tem como referência os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e que é sintetizado pelas teorias educacionais. O saber pedagógico visa articular os saberes teóricos da educação com a prática cotidiana nas salas de aula, possibilitando a construção da identidade do(a) educador(a) como um(a) profissional distinto(a) dos demais, pois o(a) professor(a) se apropria dos saberes pedagógicos de modo a personalizá-los durante sua prática educativa.

Os saberes acima descritos foram categorizados com base nos conteúdos de que são portadores. Todavia, é necessário ressaltarmos o duplo eixo que os saberes expressos têm como base, isto é, os conceitos de “sofía” e de “episteme”. Ambos os conceitos estão vinculados ao conhecimento, todavia o primeiro diz respeito a um saber decorrente de processos da experiência vivida, enquanto o segundo diz respeito a processos sistemáticos de construção de conhecimento. É possível constatar que ambos os saberes atravessam de forma indistinta os diferentes tipos de saberes, ainda que em alguns deles uma dessas categorias fique mais evidenciada; por exemplo, nos “saberes atitudinais” ficam mais evidentes os saberes da experiência prática, enquanto nos “saberes específicos” e nos “saberes pedagógicos” se evidenciam os processos científicos. Por isso Saviani (1996) optou por não fazer uma categoria de saberes da experiência, como é visto na tipologia elaborada por Tardif (2008, 2014), pois ele defende que todos os saberes são marcados pela experiência.

Uma problematização levantada por Saviani (1996) sobre as categorias docentes por ele elaboradas está vinculada às ênfases que são dadas a algumas das teorias, a depender da variação das categorias educacionais. Por exemplo, no caso da educação tradicional, é comum que os centros das atenções estejam no saber atitudinal, pois as atenções estão voltadas para as condições organizacionais do trabalho pedagógico; já na pedagogia tecnicista, o comum é que o centro esteja no saber didático-curricular, pois a sistematização dos saberes detalhada da forma mais rigorosa possível seria capaz de garantir os alcances dos objetivos.

Outra pontuação relevante trazida por Saviani (1996) diz respeito ao papel dos(as) educandos(as) no processo de aprendizagem. Assim como Tardif (2008) acredita que os saberes docentes só podem ser construídos a partir da relação de interação com os(as) educandos(as), Saviani (2006) discute que, para compreendermos os saberes envolvidos na educação, é necessário situarmos educadores(as) e educandos(as) num processo de relação prática determinada socialmente como “momento da prática social global”, sendo esse o ponto de

partida e o ponto de chegada da prática educativa. No entanto, a prática educativa não pode ser entendida apenas como uma relação, mas deve ser avaliada pelos efeitos qualitativos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. O modo de avaliar essa mudança qualitativa está na transformação dos níveis de compreensão do(a) educando(a), que saem do nível “sincrético” para um nível “sintético”, isto é, avança na direção da articulação dos conhecimentos com relação à prática social mais ampla. Essa elevação do(a) educando(a) é essencial para compreender a especificidade da relação pedagógica e a necessidade da mobilização de saberes pelos(as) professores(as).

Entendemos que as três tipologias ora apresentadas são fundamentais para avançarmos na discussão sobre os saberes profissionais docentes. Esquadrinhados em categorias de análise, os saberes ganham visibilidade e possibilidade de serem explorados teoricamente, no entanto, essa mesma categorização, quando analisada de forma fragmentada e desconexa do todo que a compõe, pode empobrecer a compreensão teórica desses saberes, resultando em uma análise técnica e pouco voltada para a profissionalidade docente. Ao analisarmos os saberes docentes, temos de ter em mente que eles funcionam como uma amálgama que alicerça tanto o pensamento quanto a prática profissional dos(as) professores(as).

Dito isso, entendemos que nas tipologias elaboradas por Tardif e Shulman existe uma categoria que privilegia essa amálgama: respectivamente, os saberes experienciais e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Essas categorias se vinculam às demais categorias de tal modo a favorecerem a articulação dos demais saberes para a compreensão da prática profissional do(a) professor(a).

No caso dos escritos de Tardif, é somente a partir da experiência que os(as) professores(as) vão aprender a reconfigurar as demais categorias de saberes, construindo um conhecimento profissional que é seu, mas que ao mesmo tempo é um saber social partilhado com seus pares. Como descrito por Tardif e Lessard (2008, p. 197), é só na experiência profissional que os(as) professores(as) aprendem o “mandato básico de sua atividade profissional coletiva” e a maneira própria como “eles assumem seu mandato”. Isto quer dizer que os(as) professores(as) aprendem a definir objetivos para as suas aulas, a organizar os programas escolares que são responsáveis por ministrar e, principalmente, aprendem que esse processo de adaptação e transformação dos objetivos educacionais se dá corporificado num processo concreto de interações com os(as) alunos(as) que ocorre dentro de uma escola que está historicamente e socialmente situada.

Já nos escritos de Shulman, essa articulação fica a cargo do CPC. Essa categoria é potente, pois articula todo o conhecimento de referência do(a) professor(a) ao desenvolvimento de um conjunto de ações pedagógicas que são a base da relação ensino-aprendizagem. Não é possível pensar o CPC de forma desarticulada da disciplina de origem do professor, porque, afinal, é ela que sustenta as ações pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as).

Em nossa pesquisa, essas duas categorias se tornam potentes para analisar os saberes e práticas dos(as) professores(as) pesquisados, pois nos possibilitam analisar como os(as) professores(as) constroem saberes próprios do ensino da temática africana e afro-brasileira diante do cenário de ensino emergencial remoto. Estando os(as) professores(as) distantes do seu espaço de atuação profissional, a “célula-classe” (TARDIF; LESSARD, 2008), é inquietante compreender como os(as) professores(as) se mobilizaram na construção de novos saberes que os possibilitassem realizar processos de ensino-aprendizagem de modo remoto. Já o uso da categoria do CPC requer de nós um esforço para compreender como os(as) professores(as) construíram em conjunto uma proposta pedagógica sobre a temática africana e afro-brasileira. Dado que os(as) professores(as) articularam o projeto com base em rodas de conversa, é importante analisarmos como eles(as) selecionaram os temas e as pessoas para debater determinada temática, além de buscar compreender quais conhecimentos os(as) professores(as) obtinham sobre os assuntos que eram pautados nas rodas de conversa.

Já a categoria apresentada por Saviani não possui um elemento aglutinador das demais categorias, dado que o autor defende que as categorias devem estar articuladas entre si para compreenderem o saber profissional docente. Diante disso, entendemos que quase todas as categorias elaboradas por Saviani encontram um par de referência nas categorias elaboradas por Tardif e Shulman, exceto a categoria que versa sobre os saberes crítico-contextuais. Essa categoria é potente para o desenvolvimento de nossa pesquisa por nos possibilitar compreender qual a leitura que os(as) professores(as) possuem das questões que envolvem a temática africana e afro-brasileira, assim como por nos permitir analisar como os(as) professores(as) compreendem uma educação voltada para a educação das relações étnico-raciais.

2.4 A formação continuada como esforço coletivo para a construção de saberes profissionais docentes situados no espaço escolar

A docência enquanto profissão tem no espaço escolar lugar primordial para seu desenvolvimento. Assim como Marcelo (2009), entendemos que o desenvolvimento profissional deve ser pensado como um processo, individual e coletivo, de longo prazo, no qual

os(as) professores(as) se valem das oportunidades formais e informais de formação, além das experiências profissionais, para promoverem o seu crescimento e desenvolvimento profissional de modo articulado e integrado à comunidade escolar na qual estão inseridos(as).

O desenvolvimento profissional que reconhece a escola como locus de formação por excelência visa não apenas a construção de estratégias individuais de ensino-aprendizagem, mas também a (re)construção de uma cultura escolar colaborativa, através da qual os(as) professores(as) entendem-se como sujeitos que refletem e aprendem constantemente sobre sua profissão e, de forma concomitante, constroem espaços para colaborarem mutuamente com a construção coletiva dos saberes profissionais dos(as) professores(as) de determinada escola.

Não há uma forma de desenvolvimento profissional que seja universal a todas as escolas, pois os(as) professores(as) constroem os seus saberes profissionais e a própria cultura escolar dentro de uma complexa teia relacional que envolve as especificidades dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar. Desse modo, como descrito por Marcelo (2009), avançamos na construção de um desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) que os(as) reconhece como sujeitos críticos-reflexivos que pensam sobre a sua prática profissional e sobre o “porquê”, “a quem” e o “como” ensinar.

No entanto, como descrito por Canário (1998), é necessário ressaltar que, ao dizermos que a escola é espaço por excelência de formação, não estamos afirmando que os(as) professores(as) “só” aprendem a sua profissão na escola. Pensar o processo de aprendizado do desenvolvimento profissional docente requer apreender um percurso pessoal e profissional de cada professor(a), articulado de maneira indissociável das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Dito isso, entendemos que o conceito de desenvolvimento profissional docente se articula ao que correntemente se definiu na bibliografia de formação de professores(as) como formação continuada. Como descrito por Nascimento (1997, p. 70), a formação continuada pode ser definida como toda e qualquer atividade de formação de professores(as) que ocorre após a formação inicial docente, incluindo cursos de pós-graduação e extensão, além de outras atividades de formação ofertadas pelos diferentes sistemas de ensino.

Uma das faces mais conhecidas da formação continuada de professores(as), segundo Candau (1997), está centrada em processos de “reciclagem”, ou seja, essas formações têm como ênfase resolver problemas da formação inicial, promovendo o retorno dos(as) professores(as) ao meio acadêmico para realizarem cursos ou para participarem de simpósios e congressos. Ainda que cientes da importância dos cursos de especialização e da participação de

professores(as) em fóruns e palestras, entendemos que esses processos talvez pouco ajudem na construção de saberes e do desenvolvimento profissional docente, pois, em geral, reforçariam as práticas de formação de modo individualizado e descontextualizado das demandas específicas das escolas nas quais os(as) professores(as) atuam, além de, em alguns casos, essas propostas apoiarem-se em uma perspectiva instrumental e adaptativa que valorizaria as dimensões técnicas em detrimento da análise das experiências profissionais. Igualmente problemática nos parece ser a premissa de que muitos desse curso insistiriam em valorizar o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes profissionais dos(as) professores(as).

Outra face, menos visível, da formação continuada é a “formação em serviço”. Como descrito por Nascimento (1997), essa formação ocorre no próprio local de trabalho dos(as) professores(as), apoiando-se nos saberes profissionais e nas experiências docentes, e pode ou não ser apoiada/coordenada por professores universitários. Como assevera Cunha e Prado (2010), esse modelo de formação centrada na escola tem por princípio reconhecer os saberes e a autonomia do adulto que está em formação, trazendo para o debate formativo as experiências e os sentidos que eles empregam ao seu trabalho. Logo, a formação em serviço deve utilizar-se das situações de trabalho em que os(as) professores(as) estão inseridos(as) para criar espaços nos quais eles(as) investiguem, questionem, elaborem e reelaborem seus saberes profissionais, além de conferir um estatuto de saber à experiência.

Dentro da formação em serviço, o conceito de experiência ganha centralidade, pois a partir dele se rompe com a noção de que a formação se constrói por acumulação de conhecimento, cursos e/ou técnicas e se avança na compreensão de que é a partir dos processos de reflexividade crítica (NÓVOA, 1992) sobre as experiências e de (re)construção permanente da sua identidade pessoal/profissional que os(as) professores(as) conferem um estatuto de saber à experiência profissional.

É nessa direção que Canário (1998) vai dizer que é necessária uma formação centrada na escola, que valorize os saberes experienciais de modo articulado à valorização do potencial formativo em contextos de trabalho escolar. Assim, o processo de formação continuada corresponde a um processo de mudança de representações, confrontando o(a) professor(a) com outras possibilidades do exercício da profissão.

Defendemos que esses processos de reflexividade devem acontecer de forma coletiva e dentro do espaço escolar, num esforço conjunto de criar momentos de autoformação participada nos quais os(as) professores(as), implicados num processo formativo, discutem experiências significativas da sua prática profissional, com vistas à construção tanto de sua identidade

peçoal quanto profissional. Como descrito por Nóvoa (1992), os espaços de formação devem se preocupar em articular as dimensões pessoais e profissionais dos(as) professores(as), pois aquilo que o(a) professor(a) é enquanto pessoa em muito se articula com suas dimensões profissionais.

No entanto, é notório que a organização do tempo e do espaço escolar parece desencorajar a socialização de um conhecimento profissional partilhado dos(as) professores(as). Portanto, antes mesmo da construção das dinâmicas de autoformação participada, é necessário construir tempos escolares nos quais as trocas de experiências profissionais sejam compreendidas como processos de formação em serviço, e cada professor seja chamado a desempenhar tanto o papel de formador quanto o de formando. A partilha de experiências formativas entre os(as) professores(as), além de legitimar um saber profissional próprio, possibilita construir um desenvolvimento profissional docente a partir de um exercício autônomo de autoformação participada entre os(as) professores(as).

O diálogo formativo entre os(as) professores(as) pode ser precedido por outro importante instrumento de formação profissional: os diários reflexivos. Como descrito por Nóvoa (2009), é importante estimular, principalmente nos(as) professores(as) que estão nos primeiros anos de sua prática profissional, estratégias que os(as) permitam visualizar e analisar como vêm construindo sua prática docente e sua trajetória profissional, daí ser a escrita um momento importante para essas reflexões. É interessante pensar que a escrita não se reduz à construção de artigos científicos nem à listagem de técnicas utilizadas em sala de aula, mas à construção de uma escrita reflexiva que possibilite ao(à) professor(a), sujeito da escrita, vislumbrar a construção de um conhecimento próprio da docência que se encontra atrelado à experiência profissional. A formação em serviço, nesse sentido, é compreendida como a possibilidade de compartilhar, analisar e formalizar as experiências docentes, questionando as perspectivas de formação que tendem a ver a prática como um obstáculo para a aprendizagem docente.

Em síntese, tanto a estratégia dos diários reflexivos quanto a dos espaços de autoformação participada dizem respeito ao processo de formação em serviço que busca implicar o sujeito professor no seu próprio percurso formativo. Obviamente que todo o processo de formação deve implicar a participação do sujeito, caso contrário não há formação, mas simples palavrório. O que estamos a defender é que, na esteira do que nos diz Nóvoa (1992, 2017), essas duas estratégias tratam de uma proposta mais ampla de formação em serviço que

busca a articulação do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em uma disposição pessoal de aprender profissionalmente a sua profissão.

Uma vez admitido que o saber profissional é resultado de um processo de produção social em contexto (TARDIF, 2014) e que a formação em serviço é mediadora entre o desenvolvimento pessoal/profissional docente (NÓVOA, 2009), é necessário avançarmos em processos de formação que dissertem sobre a construção de uma prática profissional colaborativa, voltada para a construção de propostas pedagógicas interdisciplinares, centradas no fortalecimento de uma base científica e filosófica das relações de ensino-aprendizagem, e para a construção de um espaço de reflexão crítica sobre as experiências construídas coletivamente.

Uma proposta instigante de formação em serviço conduzida pelos(as) próprios(as) professores(as) é a construção de “comunidades profissionais docentes” (NÓVOA, 2002, 2017). Segundo o autor, essa proposta surge da necessidade de construir no espaço escolar algo maior do que práticas de formação. É fundamental construirmos projetos de ação que estejam contextualizados com as demandas da escola em que se atua. Ancorando-se nos estudos de Brandenburg *et al.* (2016), Nóvoa (2017) nos diz que ao falarmos de “comunidades” estamos propondo a realização de um trabalho comum, desenvolvido pelos(as) professores(as) de determinada escola, voltado para a discussão e a pesquisa de um tema ou problema que se perceba como de interesse da comunidade escolar. Já o conceito de “profissionais” ressalta que a discussão empreendida dentro dessa comunidade tem por objetivo a construção de um conhecimento profissional sobre determinada temática, sendo também “docente”, pois se pauta nas diversas facetas do trabalho escolar e pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as).

A construção das comunidades profissionais docentes reforça nos(as) professores(as) a necessidade de estarem em constante processo de formação, pois o processo de seleção, organização, elaboração e avaliação dos projetos de ação é feito de modo colaborativo, requerendo dos(as) professores(as) que estejam dispostos a aprender com os(as) outros(as) professores(as) e a refletir sobre a sua própria prática.

Bem próximo ao conceito de comunidades profissionais docentes, apresentado por Nóvoa (2002), estão as “Comunidades formadoras” elaboradas por Imbernón (2010). O principal objetivo das comunidades formadoras é a elaboração conjunta de um desenvolvimento profissional próprio que questione a reprodução da cultura acadêmica no espaço escolar e que construa um espaço de formação continuada a partir das experiências profissionais docentes. Nelas, os(as) próprios(as) professores(as) debatem não apenas as suas concepções de educação

como também criam práticas conjuntas de ensino e aprendizagem. As comunidades devem primar pela horizontalidade no processo de construção, ainda que, em algumas situações, um(a) ou outro(a) professor(a) possa assumir o papel de coordenador(a) provisório(a) das ações implementadas pelo grupo.

É importante ressaltar que a construção de comunidades de aprendizagem tem por objetivo romper com o individualismo da profissão docente, o que não significa dizer que se abandonam os espaços de “individualidade” ou de “individualização” dos(as) professores(as). Enquanto os processos de individualismo são competitivos e corrosivos, a individualidade cultiva a importância das reflexões e ações individuais dentro de uma construção coletiva empreendida na escola. Além disso, os processos de individualidade permitem, até mesmo, que os(as) professores(as) reorganizem e reelaborem suas ações diante do projeto coletivo no qual estão inseridos(as).

Falar da construção de um trabalho coletivo dentro do espaço escolar é um assunto sensível, pois, como já salientou Tardif e Lessard (2008), os(as) professores(as) têm na individualidade da sala de aula a centralidade de todo o seu trabalho profissional. No entanto, se quisermos construir no espaço de formação continuada um espaço de formação em serviço, no qual os(as) professores(as) não sejam vistos apenas como depositários de conhecimentos acadêmicos nem o trabalho docente como mera “transposição didática”, é necessário criar laços de solidariedade profissional. Com isso, os(as) professores(as) superariam uma visão intuitiva do ensino e fortaleceriam uma base filosófica e científica dos problemas de ensino-aprendizagem, mobilizando os seus saberes profissionais para elucidá-los.

Como já descrito por Hargreaves (1998), a pura imposição administrativa para a construção de comunidades de aprendizagem acaba resultando na construção do que ele denominou de “colegialidade artificial”, isto é, há uma imposição para o planejamento e controle da prática profissional que acaba por retirar dessas comunidades a vontade/desejo de trabalharem conjuntamente. Noutra lugar está a construção das “comunidades profissionais de aprendizado” pautadas em uma cultura colaborativa de trabalho que parte da autonomia dos sujeitos professores de construir na escola um espaço de partilha, confiança e apoio mútuo, pautado no trabalho e no aperfeiçoamento conjunto.

Assim como Zeichner (1998) e Imbernón (2008), entendemos que a parceria entre universidades e escolas, antes de ser uma utopia, deve ser uma realidade que auxilie os(as) professores(as) na construção dessas comunidades. Para tanto, como descrito por Imbernón (2008, p. 96), é necessário que o(a) pesquisador(a) acadêmico(a) se veja como um(a) assessor(a)

que colabora na identificação e resolução dos problemas narrados pelos(as) professores(as), como alguém que se encontra acessível para o diálogo com os(as) professores(as) em uma dimensão de horizontalidade e que, longe de atuar como um(a) especialista que sabe todas as respostas, deve contribuir para a criação de espaços de colaboração nos quais os(as) professores(as) também sejam responsáveis pelas resoluções dos problemas.

Como descrito na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), os(as) professores(as) se veem cotidianamente em uma relação de ânimo e rejeição em relação às propostas de formação continuada, porque mesmo nas situações em que a formação se vincula ao cotidiano e às demandas dos(as) professores(as), eles(as) possuem dificuldades em manter a prática sem um acompanhamento e um apoio sistemático por parte dos(as) assessores(as). Essa é uma crítica muito pertinente às propostas de comunidades de aprendizagem. Apesar de as comunidades contarem com a participação de um(a) assessor(a), o foco deve estar sempre na construção de uma autonomia profissional docente, desenvolvendo projetos de atuação autônomos e não propostas de intervenção personificadas na/pela figura do(a) assessor(a).

Outro ponto elencado pelas autoras é uma postura ambígua por parte dos(as) docentes em relação aos(às) pesquisadores(as) universitários(as). Os(as) professores(as) que ainda estão inseridos em uma cultura profissional tradicional tendem a esperar dos(as) assessores(as) respostas prontas, únicas e rápidas, mas ao mesmo tempo esperam ter sua experiência profissional, criatividade e poder de decisão valorizados. Essas tensões nos mostram que o espaço que estamos adentrando é complexo e articulado por fortes relações de poder e de significação sobre o próprio fazer profissional docente. Longe de ser algo que deva ser resolvido pela universidade, essas questões devem estar na pauta dos processos de profissionalidade docente atentos à construção dos sentidos de um saber ser e fazer do desenvolvimento profissional docente.

Em resumo, o que estamos a defender é que a formação em serviço, como modalidade da formação continuada, esteja fortemente articulada ao desenvolvimento profissional docente, isto é, que a formação conferida aos(as) professores(as) quando da sua inserção nos espaços escolares se dê por meio da valorização das suas experiências profissionais a partir da criação de comunidades de aprendizagem profissionais. Essas comunidades, que podem ou não ser assessoradas por pesquisadores(as) acadêmicos(as), devem ter em seu cerne o desenvolvimento de uma formação colaborativa que reconheça o espaço escolar como lugar de formação em serviço dos(as) professores(as); lugar este no qual os(as) professores(as) constroem saberes e uma autonomia imprescindível à sua prática profissional.

Falta ainda determo-nos noutro aspecto fundamental da formação continuada; falamos daquilo que Nóvoa (2009, p. 42) definiu como “Proposta Pública”. Quando defendemos que a formação em serviço deve estar centrada na realização de um trabalho coletivo e integrado, estamos alegando que é necessário que as escolas disponham de um projeto de educação e, também, de atuação na comunidade na qual estão inseridas. Por excelência, a definição desse projeto de atuação não é fácil, visto que ele é tecido no meio de intensas relações de poder e de distintos projetos de educação e de sociedade, no entanto, é necessário que essa proposta seja desenhada e articulada para que os(as) professores(as) possam dar visibilidade social ao projeto de educação que vêm desenvolvendo.

A formação em serviço deve estar marcada pelo princípio da responsabilidade social da profissão, o que significa dizer que a escola deve favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Esse princípio deve ser ressaltado nos processos de formação em serviço porque as escolas geralmente comunicam-se mal com a comunidade na qual estão inseridas. Ainda segundo Nóvoa (2009), há uma ausência da voz dos(as) professores(as) nos debates públicos, portanto, é necessário que os(as) professores(as) aprendam a “comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola.” (2009, p. 43).

É sabido, no entanto, que essa visibilidade pode contribuir para que as escolas se tornem mais vulneráveis (NÓVOA, 2009), pois terá que se abrir para dialogar com a comunidade, para explicar o que e o porquê das questões que desenvolve. Contudo, paradoxalmente, é essa vulnerabilidade que possibilitará que haja uma visibilidade social da profissão docente que rompa com os estereótipos construídos socialmente, os quais ora entendem os(as) professores(as) como heróis, ora os(as) percebem como únicos(as) responsáveis pela falta de qualidade na educação básica. Conferir visibilidade à escola é, portanto, construir uma relação mais horizontal entre a escola e a comunidade e uma nova percepção social da profissão docente. Igualmente, não podemos deixar de citar que essa relação mais horizontalizada é a base para a construção de um ambiente escolar mais democrático e plural.

É dentro dessa problematização da formação em serviço que situamos o nosso referencial teórico-metodológico privilegiado: os diários de aula. Ao construirmos com os(as) professores(as) pesquisados(as) espaços e estratégias para relatarmos, por escrito, sobre o trabalho que vêm desenvolvendo com a temática étnico-racial, estamos fazendo mais do que simplesmente gerando dados para a pesquisa; estamos construindo junto a eles uma estratégia de desenvolvimento profissional corporificada nas experiências profissionais desses sujeitos e

fomentando processos de reflexividade sobre os seus saberes profissionais. Nesse sentido, apostamos em um processo formativo protagonizado pelos(as) professores(as) como autores(as) e sujeitos; privilegiamos o processo relacional que se dá entre os saberes da formação universitária e os saberes profissionais docentes; reconhecemos e nos apropriamos do espaço escolar em todo o seu potencial para a construção de uma formação voltada à profissionalidade docente, além de contribuirmos para uma investigação que se preocupa em entender e analisar aquilo que os(as) professores(as) fazem, e não o que deveriam ser ou fazer.

2.5 Formação como formar-se: a experiência como processo de autodeterminação do sujeito

Como vimos defendendo até aqui, o processo de construção dos saberes e práticas docentes coloca os(as) professores(as) no centro das relações de ensino-aprendizagem a partir de intensos processos de interação com os discentes. Contra todo processo que insiste em destituir os(as) professores(as) de humanidade ao reduzi-los ao papel de técnicos, no qual os seus saberes são meramente reproduzidos e transmitidos, os conceitos de saberes e fazeres docentes tornam-se categorias potentes que nos possibilitam analisar a docência frente às tensões da construção de uma autonomia profissional.

Como vimos a partir dos conceitos de “comunidades profissionais docentes”, cunhado por Nóvoa (2002), e de “comunidades formadoras”, elaborado por Imbernón (2010), é necessário avançarmos em discussões que reconheçam a prática profissional dos(as) professores(as) como espaço de formação a partir do qual os(as) professores(as) – enquanto sujeitos autônomos – mobilizam e produzem saberes necessários para o seu percurso formativo. Esse processo não se realiza sozinho, mas é antes fruto de um trabalho conjunto realizado com outros(as) professores(as) a partir das demandas concretas das escolas em que atuam.

Diante disso, queremos avançar nas próximas linhas com essa discussão incorporando a ela o conceito de experiência. Propomo-nos a explicitar e analisar quais as potencialidades e limites do conceito de experiência enquanto prática formativa docente, isto é, queremos elucidar as maneiras pelas quais as experiências vividas pelos(as) professores(as) podem constituir-se, ou não, enquanto “matéria prima” para o desenvolvimento de saberes e fazeres integrados à própria prática profissional docente construindo um processo formativo integrado à práxis.

Dois autores que trabalham com o conceito de experiência na intersecção com o trabalho docente são Tardif e Lessard (2008). Para os autores, existem duas acepções básicas do sentido de experiência. A primeira compreende o termo como sinônimo de certezas profissionais, isto

é, a partir das experiências profissionais, os(as) professores(as) acabam por construir processos de “interpretação ativa” da profissão por meio dos quais passam a construir modos próprios de agir, fazer e organizar-se profissionalmente. É a partir dessas experiências profissionais que os(as) professores(as) desenvolvem estratégias e rotinas que os ajudam a resolver e, até mesmo, melhor entender as questões próprias do trabalho. A construção dessas certezas profissionais carrega forte processo de personalização do trabalho, por meio do qual eles(as) vão compreendendo quais estratégias são mais benéficas para o seu desenvolvimento profissional. Dizemos que um professor é experiente, nessa perspectiva, porque construiu um repertório de práticas que ele considera como eficazes para a sua atuação profissional. Nesse processo de ressignificar as ações do cotidiano do trabalho, os(as) professores(as) formam-se porque aprendem a selecionar e a construir estratégias que são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

Outra dimensão abordada por Tardif e Lessard (2008) relaciona o conceito de experiência à dimensão de ruptura. A experiência é compreendida como uma vivência de tamanha intensidade e significação que chega a provocar cisões no próprio fazer profissional do professor. Essa noção de experiência não prescinde da repetição, pois é a sua significação que a caracteriza. Essa dimensão da experiência traz fortes significações pessoais, mas não se restringe a elas, podendo ser também analisadas dentro de um quadro de vivências de uma cultura profissional partilhada.

Interessa-nos de modo particular essa segunda dimensão, dado que, ao deslocar o(a) professor(a) daquilo que já está estabelecido como rotineiro e ordinário, a experiência provoca o(a) a olhar reiteradamente para o seu espaço de trabalho a partir de outros aportes teóricos e metodológicos que o(a) ajudem a significar determinada experiência. Nesse sentido, a experiência é formativa justamente porque algo fugiu ao que estava planejado e, a partir dessa irrupção, emergiu-se algo novo, inesperado e significativo. A experiência só é formativa nessa perspectiva quando o sujeito se dispõe a, minimamente, abandonar o que é ordinário e propõe-se a investigar a sua própria prática profissional. Logo, estamos defendendo que a formação pela experiência se distancia das concepções técnicas e neotécnicas que reduzem as experiências ao “treinamento do fazer”, ao ajustamento e à padronização, para alçá-las às dimensões de autorreflexão crítica e de autodeterminação profissional.

Outro autor que também se debruçou sobre o conceito de experiência foi o historiador marxista inglês Edward P. Thompson. Apesar de Thompson não discutir a experiência na

interface com a formação de professores(as), compreendemos que ele traz instigantes contribuições sobre o conceito.

Inicialmente queremos nos referir ao seu livro *The Making of the English Working Class*, traduzido para o português com o título *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Na obra, que data de 1963, o autor debruça-se em compreender a formação da classe operária inglesa durante o século XVIII e início do XIX. Interessa-nos aqui, de maneira especial, o modo com que o historiador trabalha com o conceito de classe em relação com o conceito de experiência. Para ele é um equívoco compreender o conceito de classe como uma “coisa” ou um dado *a priori*, pois “a classe acontece quando alguns homens, como **resultado de experiências comuns** (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.” (THOMPSON, 1987, p. 10, grifo nosso).

Queremos chamar a atenção para o fato de que, para Thompson, os conceitos enquanto categorias de análise do real não devem ser construídos de modo *a priori* para posteriormente buscar “encaixotar” a realidade nas perspectivas teóricas construídas em escritórios. É necessária uma relação dialética entre a construção dos conceitos e as experiências vividas pelos sujeitos, buscando compreender como os sujeitos históricos vivenciam, ou não, determinadas categorias. Por isso recorreremos ao exemplo do conceito de classe, uma vez que interessa ao autor compreender como os sujeitos operários ingleses constituíram-se enquanto classe, ou, remetendo ao nome da obra, o modo pelo qual a classe operária inglesa esteve presente na construção do seu próprio processo de formação – *making*. Nesse sentido, a formação da classe operária não ocorre como algo externo ou tutelado, ela ocorre a partir da autonomia dos sujeitos frente às experiências vividas, num processo que pode levá-los à emancipação.

Segundo Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), a ideia da formação como um processo de formar-se, isto é, como vontade autodeterminada dos sujeitos, está presente em outras obras de Thompson, como por exemplo em *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. É necessário ressaltar que os sujeitos privilegiados nas obras do autor são quase sempre sujeitos coletivos, pois sua preocupação maior está na construção da autoconsciência da classe operária. No entanto, ainda segundo os autores, na referida obra Thompson retrata a luta de sujeitos singulares que conseguiram sobrepujar formas de dominação a partir de suas experiências pessoais.

Nesse sentido, entendemos que uma primeira aproximação possível de ser feita do uso do conceito de experiência na interface com a formação de professores(as) vem da necessária

problematização das categorias e conceitos que utilizamos para compreender o trabalho realizado pelos(as) professores(as). A construção das categorias conceituais, necessárias a qualquer trabalho científico, não deve ser uma criação idealizada sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), mas sim categorias que possibilitem compreender e analisar o que se passa no “chão” das salas de aulas, como costumeiramente dizemos. Daí uma das articulações imprescindíveis com o conceito de experiência, já que é necessário ao pesquisador estar atento ao modo pelo qual a experiência vivida pelos sujeitos pesquisados potencializa o uso dos conceitos, integrando-se a eles ou refutando-os.

Outra obra de Thompson imprescindível para compreendermos os usos que ele faz do conceito de experiência é *A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros* (1981). Em síntese, o livro, escrito em 1978, traz o debate do autor com o filósofo Louise Althusser sobre os contextos culturais em que se elaboram as resistências de classe. Thompson critica uma leitura estruturalista dos textos marxianos, pois, para ele, essa leitura desconsideraria as experiências e as escolhas populares que homens e mulheres, enquanto sujeitos históricos, fazem no seu cotidiano. Contra uma leitura idealista que insiste em reduzir as ações populares a conceitos pré-definidos criados em espaços acadêmicos, Thompson defende a importância do conceito de experiência como “uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Nesse sentido, Thompson avança no reconhecimento de que as experiências vividas pelos sujeitos históricos não podem ser descartadas pelos pesquisadores porque, presunçosamente, eles a reduzem a algo como o “senso comum” ou como “matéria prima ideologicamente contaminada”. Para o autor, reduzir a experiência a essas dimensões significa retirar dos sujeitos históricos a sua possibilidade de atuar e intervir na história, conferindo esse papel exclusivamente a acadêmicos que ficam do alto de seus laboratórios buscando categorias abstratas que analisem a sociedade. Thompson (1981) irá defender que a experiência humana é válida e efetiva, pois é ela que permite que os agricultores conheçam sobre as estações climáticas e que os marinheiros conheçam sobre as marés, isto é, a experiência possui um valor formativo para os sujeitos históricos, as experiências permitem que os sujeitos adentrem na história enquanto protagonistas que modificam a história e a si mesmos num processo dialético de formação. Todavia, é digno de nota que, apesar de a experiência ter esse papel formativo,

ela não pode tudo, dado que, por exemplo, marinheiros e agricultores permanecem alheios a outras questões como a monarquia e a cosmologia.

Antes, portanto, de adentrarmos na compreensão mais precisa sobre os limites que se impõem à experiência enquanto elemento formativo, entendemos que é necessário tomarmos nota das maneiras pelas quais podemos alcançar ou produzir a experiência. Se reconhecemos que homens e mulheres são sujeitos históricos, não podemos cair na armadilha idealista (althusseriana) de que o ser está em um lugar como uma materialidade grosseira e que a consciência, enquanto realidade abstrata, está em outro lugar. Os sujeitos históricos, ou o ser social, não se constroem de forma desarticulada de seus conceitos, nem o pensamento se constrói distante da materialidade da vida; há um diálogo entre o ser social e a consciência social. Logo, a experiência não é algo que se possa formatar ou crer que chegará articulada e pré-determinada pela teoria; pelo contrário, a experiência forma-se a partir das mudanças no ser social, interrogando a consciência social e desenvolvendo exercícios intelectuais elaborados.

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p. 17).

Compreendido que a experiência é algo que irrompe a partir do ser social e ocupa toda a consciência social, é necessário analisarmos os limites através dos quais as experiências podem ser formadoras. Qual grau de autonomia os sujeitos dispõem para organizarem-se e formarem-se uns com os outros a partir das experiências vividas? A resultante histórica não pode ser concebida como produto involuntário de incontáveis decisões individuais mutuamente contraditórias, dado que essas “vontades individuais” estão sempre perpassadas por noções mais amplas e coletivas como a de pais/filhos e nobres/plebeus, por exemplo. Daí que, por mais particulares que sejam essas “vontades individuais”, elas são experimentadas/vividas no mundo a partir condições determinadas. Isto posto, é a partir desses condicionamentos que os sujeitos históricos irão experimentar a vida, por isso, uma leitura histórica enfocada na particularização, singularização e fragmentação absoluta são limitadas, porque elas nos impedem de analisar esses condicionamentos nos quais os sujeitos estão imersos. Para Thompson, somos “parte sujeitos e parte objetos, agentes voluntários de nossas próprias determinações involuntárias” (THOMPSON, 1981, p. 101).

Apesar de Thompson defender que há um condicionamento histórico que situa os sujeitos em determinados grupos sociais fazendo com que eles experimentem o mundo de determinada maneira, o autor rechaça qualquer leitura determinista que reduza a ação humana a uma determinação absoluta. Para ele, “[...] a agência humana dá origem a um resultado involuntário – e como podemos dizer, ao mesmo tempo, que ‘fazemos a nossa própria história’, e que ‘a história se faz a si mesma’” (1981, p. 101). Diante dessa relativa autonomia é que os sujeitos históricos vivenciam as experiências e, a partir delas, constroem, ou não, processos de autoformação. A formação, nesse sentido, não pode ser dada como algo *a priori*; ela só ocorrerá se os sujeitos se apropriarem das experiências num processo de autorreflexão crítica, assim como não ocorrerá de maneira tutelada ou de forma externa ao sujeito. A formação é sempre um espaço de autodeterminação dos sujeitos, devendo ser analisada no diálogo entre suas perspectivas mais amplas, como de classe, por exemplo, articuladas às dimensões de agenciamento dos sujeitos.

Dito isso, entendemos que é possível uma segunda aproximação entre o conceito de experiência e a formação de professores(as). A experiência carrega em si um elemento formativo por excelência! A experiência aqui se aproxima da noção de ruptura empregada por Tardif e Lessard (2008). Quando falamos que a experiência é formativa, estamos a dizer que os(as) professores(as) pensam/refletem sobre aquilo que lhes acontece e que, nesse movimento, constroem processos formativos partilhados entre eles(as). A formação, nesse sentido, não vem como algo externo aos(as) professores(as), mas como uma possibilidade própria da vivência histórica dos sujeitos reconhecerem-se enquanto agentes históricos que podem transformar o espaço em que atuam. Assim, é necessário avançarmos nas possibilidades de compreendermos como a experiência profissional docente pode ser formativa dentro de um quadro de relativa autonomia do agenciamento histórico dos sujeitos e das determinações estruturais da organização social.

Se quisermos ser vigilantes quando à proposta de análise defendida por Thompson quando discutimos especificamente a implementação da lei 10.639/03, devemos analisá-la buscando compreender a tensão existente entre a adesão cega e a resistência ativa pelos sujeitos professores. Nesse sentido, estamos a defender uma análise que prioriza as experiências a partir de um duplo movimento que, inicialmente, nos permita uma visão particularizada, interrogando quem são esses sujeitos a partir dos quais se encarna e se materializa o cumprimento da lei e por que decidiram trabalhar com a temática africana, assim como nos permita compreender seus processos reflexivos/formativos sobre as suas experiências profissionais no trato com a

temática; e, num segundo momento, uma visão mais panorâmica que nos permita analisar a organização do espaço institucional no qual esses(as) professores(as) atuam, buscando compreender como essa instituição coloca-se e organiza-se frente ao cumprimento da lei. É dentro dessa tensão que a experiência se coloca como categoria formativa, compreendendo a autonomia docente no seu processo de autoformação dada a partir das experiências vividas, mas condicionadas pelas estruturas sociais nas quais tanto a sua ação quanto a escola em que atuam estão inseridas.

Falta-nos ainda um outro conceito muito caro a Thompson. Falamos do conceito de “cultura”, que segundo o autor “É um termo com cuja defesa estou totalmente comprometido...” (1981, p. 182). Dada a defesa de Thompson pela materialidade dos processos históricos em detrimento de análises idealistas construídas magnificamente sobre um ponto conceitual dado *a priori*, é necessário compreender como o conceito de cultura possibilita às pessoas vivenciarem e elaborarem suas experiências a partir da cultura. Seria um equívoco crer que as pessoas lidam com suas experiências somente a partir de ideias no âmbito do pensamento, dado que as experiências são vividas e são tratadas na cultura.

Dentro do quadro de relativa autonomia que compõe o processo de agenciamento dos sujeitos históricos, deve-se incluir o conceito, pois é a partir dele que os sujeitos lidam com normas e valores, com as artes e convicções religiosas. A cultura, como diria o autor (1989, p. 189), não pode ser tratada como se fosse apenas uma metade, pois ela carrega em si uma dimensão completa e complexa que pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

Assim, a ênfase destinada ao agenciamento dos sujeitos por meio dos conceitos de “experiência” e “cultura” tinha como contrapartida a problematização da noção de ideologia elaborada por vertentes estruturalistas do marxismo. Não se está com isso a dizer que a cultura se dê desvinculada da ideologia, mas daí a se supor que seja imposta pelo estado é negligenciar a relação que existe entre o processo social e cultural. “Essa imposição será sempre tentada, com maior ou menor êxito, mas não pode alcançar nenhum êxito, a menos que exista uma certa *congruência* entre as regras e visão de vida impostas e a questão necessária de viver um determinado modo de produção.” (THOMPSON, 1989, p. 194, grifos do autor).

Assim, a cultura, antes de ser um espaço de mera imposição, é um terreno de “tentativas” de imposição e de contradição ou, ainda, arena de conflitos que implica um acesso a um saber-poder que ajuda a definir os termos da luta hegemônica. É pela cultura que se estabelece a luta entre valores e distintas formas de compreensão da vida, não encerrando o conceito às

dimensões de alienação, reificação e, em última instância, análise econômica de corte estrutural-determinista. É possível compreendermos essa tensão quando Thompson nos diz que:

Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados. (THOMPSON, 1989, p. 194).

Nesse sentido, as experiências vividas pelos sujeitos professores devem ser tratadas também enquanto classe, dado que esses sujeitos experimentam o mundo a partir desse lugar profissional. Assim, enquanto categoria profissional, os sujeitos vão ressignificar pela cultura as experiências, construindo a partir delas a possibilidade, ou não, de aspectos formativos. É, também, enquanto classe que os(as) professores(as) podem construir aspectos da sua profissionalidade, construindo espaços de autonomia profissional a partir dos quais empregam sentidos, que são tanto coletivos quanto individuais, ao trabalho que desenvolvem.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a experiência demanda ser compreendida enquanto possibilidade histórica e não como categoria *a priori*. Isto quer dizer que não é porque os(as) professores(as) vivenciam experiências profissionais, por exemplo, em uma escola que opta por ter em seu projeto político-pedagógico o trato com a temática africana e afro-brasileira que eles necessariamente façam uso das suas experiências para formar-se. Os(as) professores(as) têm, como demonstra Thompson (1981), o poder de escolher “atravessar um piquete grevista”, isto é, podem escolher boicotar projetos e propostas escolares no trato com a temática africana, assim como podem também escolher coletivamente trabalhar com a temática e formarem-se mutuamente, ainda que a escola não os incentive a fazer isso. Essas escolhas devem ser tratadas dentro da cultura profissional docente e, como já dito, da tensão entre a autonomia profissional docente e seus condicionamentos históricos.

3 RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

3.1 Modernidade e raça

A modernidade nos legou uma pretensa superioridade da Europa e da sua população frente a todas as formas de organização social, política e epistêmica contidas no globo. Essa construção histórica reduziu todas as demais culturas e civilizações a um mero apêndice da história universal pautada na história europeia. Não é por acaso que a datação que organiza o conhecimento histórico ainda se estrutura com eventos e periodizações típicas de eventos europeus, ignorando as demais culturas e civilizações.

A construção da modernidade, nessa perspectiva, necessitava criar uma narrativa que fosse endógena à Europa, isto é, para provar a superioridade europeia frente aos demais povos, era necessário à Europa construir uma narrativa que lhe outorgasse exclusividade sobre a construção de conhecimentos tidos como superiores e que assegurassem uma suposta inferioridade ou menoridade dos outros povos diante desse saber.

O Renascimento cultural vivenciado na Itália, a Revolução Industrial ocorrida inicialmente na Inglaterra e a Revolução Francesa passam a ser os alicerces que comprovariam essa suposta maioridade da Europa. Assim, se constrói o ideal moderno da racionalidade, pautado num ideário abstrato que conferiu ao homem branco e cristão europeu a noção de homem universal, como um paradigma que deveria ser levado para todos os lugares considerados inferiores a fim de civilizá-los.

O que Enrique Dussel (1993) irá chamar atenção é que esse ideário racional, desenvolvido pela Europa, comporta em si um mito sacrificial do “outro”, identificado naqueles que foram colonizados. O processo de colonização dos povos ameríndios e africanos, iniciados em 1492, nos mostra que mediante a resistência desses povos – em se submeterem aos supostos benefícios da liberdade, da igualdade e do Estado de direitos e do mercado – instaura-se um genocídio e uma demonização, respectivamente, desses povos. O colonialismo escancara a face irracional do projeto de civilização europeu.

Nas palavras do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018), apesar de o genocídio perpetrado ter dizimado populações inteiras, o epistemicídio por eles provocado foi muito mais vasto, dado que, até hoje, colabora para que esses povos sejam vistos como subalternizados e marginalizados. Nesse sentido, é possível afirmar que houve um esforço teórico para legitimar tamanha violência, sendo o conceito de raça aquele que demonstrou centralidade na inferiorização e no epistemicídio da população negra.

Apesar de Almeida (2021) dizer que a utilização do conceito de raça remonta ao século XVI, é mais comum, como descrito por Schwarcz (1993), que o conceito seja empregado com maior força no final do XVIII e que sua consolidação efetiva se dê no XIX. Assim, o conceito de raça atravessa todo esse período marcando seu caráter relacional e histórico, isto é, sendo utilizado em diferentes lugares e espaços para consolidar e legitimar a exploração moderna/colonial.

De acordo com Schwarcz (1993) e Mendes (2012), ao longo do século XVIII, a discussão da raça estava centrada nas disputas entre monogenistas e poligenistas. Enquanto os primeiros acreditavam que a humanidade era una, os segundos defendiam uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos como resultado de leis biológicas e naturais. É em decorrência dessa leitura que correlacionava a racialização e a biologia que nasce a antropologia criminal, pautada nos escritos do italiano Cesare Lombroso, que correlacionava a criminalidade a um fenômeno racial e hereditário; que surge a Escola de Craniologia Francesa, com Paul Broca defendendo a reconstrução de tipos de “raças puras” e condenando a “hibridização” humana; e a utilização de conceitos da biologia como “seleção do mais forte” e “evolução”, sendo utilizados na psicologia, com H. Magnus, e na linguística, com Franz Bopp, para hierarquizar populações humanas e justificar a superioridade da população branca.

Denominadas de racismo científico, essas construções teóricas serviram para inferiorizar a pele negra e para conferir a essas populações uma narrativa biológica pautada em comportamentos inferiores como a imoralidade, a lascividade e a violência, mas, principalmente, para criar um respaldo ao processo de escravização legitimado pela modernidade.

Ao analisar o processo de escravidão e racialização na América Latina, Quijano (2005) nos conta que há uma relação de poder criada a partir da ideia biológica de raça que foi construída para “naturalizar” as relações entre colonizados e colonizadores. Cria-se, segundo o autor, um novo padrão de poder que cria novas hierarquias e novos papéis sociais, fazendo com que locais e populações que anteriormente eram definidas geograficamente passassem a ser identificados a partir da classificação de raça.

Em que pese os nativos da América também terem sido escravizados, Quijano (2005) nos dirá que foi por um período menor do que aquele destinado à população negra, dado que na parte espanhola do continente a Coroa de Castela opta por mantê-los em regime de servidão e que na parte portuguesa havia a proteção jesuíta para os nativos. Assim, a “divisão racial do trabalho” destinou a população negra à escravidão.

É necessário salientar que, apesar de a divisão racial do trabalho poder ser datada e poder ser precisado um fim para os processos de servidão e escravidão para as populações nativas e negras na América Latina, há uma perpetuação do padrão de poder colonial, ou da colonialidade do poder, que se inscreve sobre esses corpos, fazendo com que a estrutura racializada e racista permaneça exercendo poder sobre seus corpos e estruturando a sociedade, mesmo findado o processo colonial. O processo denominado como colonialidade é a outra face da mesma moeda da modernidade. Pela modernidade os europeus se autoelegem superiores, racializam e inferiorizam populações, e pela colonialidade se perpetua o padrão de poder moderno/colonial.

A modernidade colonizadora é racista! Não é o racismo derivado da modernidade/colonialidade, mas é constitutivo em sua formação. O racismo que estrutura a sociedade latino-americana e, dentro dela, o Brasil, não é um resquício do período escravocrata, mas é, antes, constitutivo do padrão de poder estabelecido pela racionalidade moderna que é perpetuado pelo padrão de poder da colonialidade. Quando falamos de racismo, falamos necessariamente de estruturas de poder que são constitutivas da modernidade e reforçadas pela colonialidade, portanto, existem discursos, mas também práticas coloniais que definem o negro como inferior e constroem estruturas de privilégios para a população branca.

Particularmente no Brasil, essas estruturas racistas do poder moderno colonial se manifestam principalmente a partir do racismo científico. Influenciados pelos teóricos do racismo científico europeus e buscando compreender como o conceito de raça afetaria a construção da nação brasileira, um conjunto de pesquisadores localizados em instituições de renome, como, por exemplo, as faculdades de direito e as faculdades de medicina, passam a tecer teorias sobre como o país seria negativamente impactado pela presença do negro.

Na Escola de Direito de Recife, as teorias do darwinismo social ganharam uma releitura e visibilidade a partir dos escritos de Silvio Romero. A solução para o progresso de um país miscigenado como o Brasil estaria na promoção de um progressivo branqueamento da população brasileira a partir da imigração de populações europeias. Diferentemente das teorias europeias que prezavam por uma “pureza” das raças, no Brasil, Romero passou a defender que a miscigenação seria a única salvação para o país. Como descrito por Schwarcz (1993, p. 202), em Romero há o afastamento dos modelos teóricos puros e a relevância do mestiço que era colocado como a condição para que houvesse a vitória do branco no país como o seu “produto final”.

As escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro também investiram na elaboração de teorias que se afinavam com os projetos imigrantistas. Nina Rodrigues, um dos maiores

expoentes da escola baiana, também desenvolveu uma tese na qual advogava pela diferença ontológica entre homens de distintas raças, defendendo, da mesma forma, a perspectiva do branqueamento como solução para o progresso nacional. Como descrito por Schwarcz (1993, p. 249), na ótica médica dessa escola, o objetivo não era o combate às doenças, mas prioritariamente curar um país que estava enfermo. Assim, lançaram mão de um projeto médico que tinha como intenção amputar a parte gangrenada do país – leia-se negra – para que restasse uma população superior.

As discussões não ficaram circunscritas apenas a essas instituições, mas ganharam também os espaços nos Institutos Históricos Geográficos e dos museus etnográficos do país. Em 1844, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro realizou um concurso sobre a História do Brasil, sendo este concurso vencido pelo naturalista e alemão Karl Friedrich Philipp von Martius. Na tese defendida por von Martius, o desenvolvimento do Brasil era correlacionado ao aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Ao branco cabia representar o papel de elemento civilizador; quanto ao indígena, era necessário ajudá-lo a alcançar degraus da civilização; o papel do negro era o da detração, isto é, eles eram entendidos como fator de impedimento ao progresso da nação. Nas palavras do naturalista, “Não há dúvida que o Brasil teria tido uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros.” (REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO BRASILEIRO, 1844, citado por SCHWARCZ, 1993, p. 147.)

A modernidade colonialista se vincula às estruturas de poder do país construindo um discurso e uma prática que valorizam o branco colonizador em detrimento das populações negras. Adequando o discurso racista à realidade miscigenada do país, o racismo científico ganha novos ares, defendendo o branqueamento – como nova roupagem do processo civilizatório – como a única solução possível para a construção futura da nação. Assim, o projeto imigrantista ganha força no interior das discussões parlamentares, principalmente no estado de São Paulo. Azevedo (1987) defende que é necessário incorporarmos as questões imigrantistas aos tensionamentos próprios da sociedade escravista brasileira e entendermos que havia um contexto específico que incentivou os políticos paulistas a colocarem em pauta o projeto imigrantista.

Não o fizeram, porém, por uma questão de pura adesão aos ideais racistas ou às modernas teorias científicas raciais trazidas na bagagem de diversos jovens de elite que faziam seus cursos superiores na Europa. Longe de constituir uma mera importação de ideias, esta adesão ao racismo científico transcorreu na medida mesma da exacerbação das lutas entre escravos e senhores. (AZEVEDO, 1987, p. 255).

Ainda segundo Azevedo (1987), um dos nomes de destaque na construção da proposta imigrantista em São Paulo era Aureliano Cândido Tavares Bastos, deputado alagoano formado em Direito. Para Tavares Bastos, o regime de trabalho escravo era inferior ao trabalho empreendido por imigrantes livres, justamente por ser um trabalho empreendido pelas populações negras. O regime de trabalho escravista refletia os vícios e a suposta inferioridade da raça negra, refletindo um trabalho compulsório marcado pelo atraso e pela barbárie, enquanto o trabalho livre do branco europeu refletiria a liberdade, o progresso e a civilização. O que se observa nas obras do deputado é a proposta da vinda de imigrantes não para resolver o problema da escassez de braços para o trabalho no país, mas sim para o deslocamento dos escravizados como um todo e para a sua substituição pelos assim chamados “agentes da civilização”.

Com uma argumentação muito próxima a de Tavares Bastos, estava aquela construída pelo médico positivista Luis Pereira Barreto. Para o autor, o Brasil se encontrava vitimado por uma colonização errada, isto é, a escravidão deveria ser condenada não pelo mal que ela infligia à população negra, mas pelos males sociais resultantes da presença de uma raça inferior na estrutura de uma nação que quer ser civilizada. A raça negra teria determinado a má evolução ou até mesmo a não evolução dos brasileiros brancos. Assim, os negros passam a ser vistos como culpados de todo o atraso da nascente nação. Ao falar para os abolicionistas, Barreto alertava para o perigo que seria essa “onda negra” de homens negros libertos, pois a sociedade passaria a ser marcada por “uma horda de homens semi-bárbaros, sem direção, sem um alvo social.” (BARRETO, 1880, citado por AZEVEDO, 1987, p. 68).

Contudo, o padrão de poder colonizador não se circunscreveu no Brasil ao racismo científico e às estratégias de inferiorização do negro por meio da noção de raça. Durante os últimos anos do período escravista, foi escrito por Joaquim Nabuco a conhecida obra *O abolicionismo*, na qual já era possível ver a gestação da noção do Brasil com um país pautado no “paraíso racial”, isto é, um país onde prevaleceria a harmonia das raças, onde a relação entre os senhores donos de escravizados e os escravizados eram, no mínimo, harmônicas.

A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor - falando coletivamente - nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos. Por esse motivo, o contato entre elas sempre foi isento de asperezas, fora da escravidão, e o homem de cor achou todas as avenidas abertas diante de si. (NABUCO, 2000, p. 10).

Também advogando pela harmonia no sistema escravocrata brasileiro estava o médico francês Louis Coutry, escritor do livro *L'Esclavage au Brasil*, de 1881. Segundo Azevedo

(1987), nele o autor defende que no Brasil o liberto se encontrava em iguais condições a um branco e que não havia uma discriminação social ao fato de ser negro. Além disso, o autor ainda defendia que os escravizados no Brasil possuíam condições de trabalho muito superiores e que, se não conseguiam comprar a sua alforria, era porque quase sempre eram grandes preguiçosos. Couty fazia, dessa maneira, coro a um Brasil que vivia pretensamente num “paraíso racial”, mas sem deixar de culpabilizar os negros pela situação miserável que viviam.

A estratégia de construção do Brasil como um paraíso racial também contribuiu para a manutenção do padrão racista moderno colonial. Para que a estratégia do branqueamento fosse levada às últimas consequências e possibilitasse de fato a construção da tão idealizada nação branca a partir da mestiçagem, era necessário difundir a ideia, ainda que ilusória, de que no Brasil brancos e negros eram vistos e tratados socialmente da mesma maneira.

Com a assinatura da Lei Áurea e o advento da República, há uma grande preocupação em construir discursos nacionais para a jovem República e, principalmente, conseguir encaixar nesses discursos a problemática da questão racial. Segundo Santos (2018), o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, vai empreender um forte discurso nacionalista e vai empregar relevância ao mestiço como um dos grandes símbolos nacionais. Assim, elementos que antes expressavam a cultura negra, como a feijoada, a capoeira e o samba, passam por um processo de ressignificação ou de “desafricanização” para passarem a representar elementos típicos da cultura nacional. A concepção do Brasil como paraíso racial ganha fôlego no período pós-república, atualizando as ideias já existentes antes da abolição de que o Brasil é o país da democracia racial. Porém, nesse momento, também há a preocupação em realizar uma miscigenação não apenas biológica, mas também cultural.

A obra que assumirá essa discussão é *Casa Grande & Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, escrita em 1933. Segundo Schwarcz (1998), a obra retomará a noção de que o Brasil se origina das três raças, mas, ao utilizar-se de um referencial teórico dos estudos culturalistas de Franz Boas, possibilitará o vislumbre da formação de uma sociedade pautada na perspectiva multirracial. A referida obra deixa intocáveis as noções de superioridade e inferioridade das raças presentes nas discussões que o antecedem e ressalta uma suposta “boa escravidão” no Brasil, marcada pela fidelidade dos escravizados aos seus senhores, e um lado paternal e severo, por parte dos senhores.

Os escritos de Freyre não eram os únicos. Também ganharam notoriedade na primeira metade do século XX os escritos de Donald Pierson e Thales de Azevedo. Esses autores destacaram-se por terem encerrado a discussão sobre o racismo de modo explícito, ainda que

ilustrado, presente no século XIX, e “inaugurado” uma nova mudança no discurso racista brasileiro. Conforme discutido por Guimarães (1999), Freyre e seus contemporâneos não abrem mão do “embranquecimento” do país porque mantêm o pressuposto eurocêntrico de que a nação brasileira é definida como uma extensão da civilização europeia e de que caberia aos grupos mestiços e pretos apenas absorver ou se integrar a essa cultura, não sem antes renegar a sua ancestralidade africana e indígena em prol da construção da noção da democracia racial. Além disso, essa leitura perpetua a noção de que havia três raças formadoras da nação brasileira e que cada uma contribuiu para a formação dessa nação de acordo com seu potencial civilizatório.

Guimarães (1999) nos ajuda a entender o porquê de o padrão de poder colonial racista e de colonialidade se perpetuar diante dessa mudança de paradigma na leitura do racismo brasileiro. Não há, a partir do paradigma da democracia racial, a alteração do padrão moderno colonial civilizatório branco, dado que os demais grupos étnico-raciais são incluídos na narrativa da construção da nação brasileira apenas como meros apêndices da narrativa principal, que é construída a partir do padrão civilizatório europeu. Por camuflar essa narrativa, que ainda é colonizadora, num discurso de aparente igualdade entre os grupos étnico-raciais, Freyre e seus contemporâneos dificultam a denúncia e a identificação do racismo como estratégia de organização e de estruturação da sociedade daquele período.

O discurso da democracia racial ainda permeia muito do imaginário social brasileiro, alegando que o racismo só existe em países que tiveram uma clara política racista, como o *apartheid* sul-africano e norte-americano. Uma clara demonstração desse racismo à brasileira é a já conhecida pesquisa realizada pelo Datafolha feita em 1995, na qual 85% dos brasileiros entrevistados admitiam existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificavam como não racistas (DATAFOLHA, 1995 citado por RIBEIRO, 2019a, p. 21). Onde estão os racistas do país? Assim, podemos perceber que a noção de democracia racial teve um alto custo social, pois perpetuou entraves ao reconhecimento e à mobilização social quando estão em pauta as práticas e as ideias racistas e camuflou o padrão de poder racista da modernidade/colonialidade.

Já nos espaços acadêmicos, a crítica ao conceito de democracia racial aparece na segunda metade do século XX encampada por teóricos como Florestan Fernandes e Abdias do Nascimento. Nascimento, no seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, de 1978, tece duras críticas ao conceito de democracia racial, reforçando que esse conceito só escancara o processo de branqueamento perpetrado contra os negros:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. [...] Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Como vimos defendendo até aqui, o projeto de poder da modernidade construiu um discurso de inferiorização dos grupos negros a partir do conceito de raça, sendo esse discurso reinterpretado e utilizado por algumas instituições brasileiras de renome e, inclusive, pelo legislativo paulista como modo de justificar e integrar o discurso moderno colonizador racista às estruturas e às especificidades raciais do país. Mesmo quando o conceito de raça é abandonado do discurso acadêmico, no caso da democracia racial, ainda permanece vigente uma noção hierárquica entre brancos, indígenas e negros, sendo os primeiros reconhecidos como superiores aos outros dois. A segunda metade do século XX avançou na crítica à noção equivocada do Brasil como uma democracia racial e denunciou a permanência dos discursos e práticas racistas no país, ainda que ocorridas de modo velado, configurando um racismo à brasileira, isto é, um racismo que tem medo de desvelar as suas estruturas de poder e de preconceito racial.

Na contemporaneidade, um dos nomes de destaque na discussão que intersecciona o racismo e o colonialismo é o da psicanalista portuguesa Grada Kilomba. Para a autora, o colonialismo é uma ferida social que nunca foi tratada e que ainda “dói” nas pessoas negras da sociedade pós-colonial. Ao analisar casos de racismo cotidiano de mulheres alemãs, a autora afirma que o racismo cotidiano é uma projeção branca de informações indesejáveis sobre os corpos negros, daí os negros serem sempre reconhecidos como um outro que não é benquisto.

De repente, o colonialismo é vivenciado como real – somos capazes de senti-lo! Esse imediatismo, no qual o passado se torna presente e o presente passado, é outra característica do trauma clássico. Experimenta-se o presente como se estivesse no passado. Por um lado, cenas coloniais (o passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) e, por outro lado, o racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado). A ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado. (KILOMBA, 2019, p. 158).

A autora avança também nas discussões que interseccionam racismo e gênero. O padrão de poder estabelecido no processo do colonialismo é masculino e branco, portanto, o racismo que se corporifica a partir de uma perspectiva colonialista sobre os corpos das mulheres negras

é interseccional, isto é, não se fala simplesmente de uma sobreposição de camadas de intolerância, mas da produção de formas de opressão que se entrecruzam. Daí a autora falar em “racismo genderizado” para dizer da estrutura de opressão racial sofrida por mulheres negras. Apesar de a autora não se debruçar especificamente sobre a sociedade brasileira, entendemos que é possível estender essa leitura das estruturas do poder do racismo e da colonialidade ao racismo cotidiano vivenciado por negros e negras do nosso país, pois apesar de haver especificidades do padrão moderno colonizador em cada país, as estruturas opressoras do padrão moderno colonial são similares.

A temática do racismo e o discurso moderno colonial também ganham força no Brasil a partir de uma discussão empreendida pelo advogado e filósofo Silvio Almeida sobre o racismo estrutural. Apesar de esse conceito não ter sido cunhado pelo pesquisador, Almeida (2021) demonstra como ele corporifica-se às estruturas de poder do Brasil, materializando-se junto a processos políticos e históricos que garantem privilégios à população branca. Assim, o racismo estrutural está para além das expressões individuais de racismo (que devem ser severamente combatidas), pois expressa-se na dimensão de poder que o grupo racialmente identificado como branco detém de lhe promover privilégios em detrimento de um outro grupo igualmente racializado, os negros.

O autor defende a importância de também racializar o branco e retirá-lo desse lugar de universal colocado pelo padrão moderno colonial. A branquidade ou a branquitude diz de um grupo social que foi historicamente privilegiado no que diz respeito a recursos materiais e simbólicos que remontam aos processos do colonialismo. É necessário romper com uma estrutura histórica que entende que ser branco significa “atribuir identidade racial aos outros e não ter uma”. (ALMEIDA, 2021, p. 78).

Retomar o conceito de raça para racializar o branco não significa, portanto, uma retomada da acepção biológica do conceito no século XIX. Inclusive, as discussões pela ressignificação e reapropriação do conceito de raça já haviam ocorrido no Brasil, na segunda metade do século XX, pelo Movimento Negro. Almeida (2021, p. 78) defende que o conceito de raça deve ser utilizado na contemporaneidade como uma categorização histórica e relacional. Apesar de o conceito ter sido usado durante o processo moderno colonial numa tentativa de biologizar as relações sociais entre negros e brancos, a atualidade do conceito em nada se relaciona com esse “biologismo”, mas se ancora no mesmo processo histórico que as racializou, para, assim, exigir uma superação das estruturas de poder aí fundadas. Nesse sentido, não é necessário reivindicar nenhuma realidade biológica das “raças” para utilizar o conceito; basta

reconhecer que historicamente é possível dizer de relações de poder que estruturam a maneira como brancos e negros vêm se organizando socialmente no país.

3.2 As escolas como espaço de reprodução do racismo

O cotidiano escolar é marcado por distintas relações sociais que refletem a pluralidade da sociedade na qual está inserida. Segundo Sacavino *et al.* (2012), as instituições escolares representam um microuniverso social que é constituído pela diversidade social e cultural dos sujeitos que as constituem. Desse modo, as escolas também reproduzem padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora do espaço escolar. De maneira contraditória, coabitam nos espaços escolares discursos marcados pela equidade, solidariedade, ética e respeito ao próximo, assim como há espaços para a reprodução de mecanismos sutis de intolerância que revelam racismo e preconceitos.

Um dos veículos de discriminação pode ser o currículo formal, quando este se estrutura de maneira monocultural, excluindo as múltiplas e variadas vivências e conhecimentos presentes nos sujeitos que compõem o espaço escolar. Numa perspectiva colonialista, o currículo escolar tende a repetir o padrão moderno colonizador pautado no padrão colonial do homem branco europeu. Para o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), principalmente no que tange à composição das disciplinas das chamadas ciências sociais, a modernidade europeia nos legou uma pretensa naturalização dos saberes que as compõem, o que ocorreu a partir da ideia equivocada de que as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. O conhecimento que alicerça as disciplinas das ciências sociais devem ser um reflexo do conhecimento que alicerça a sociedade moderna, levando todas as sociedades à única ordem social desejável – o capitalismo – e ao único modelo civilizatório – a Europa.

Sobre a constituição histórica das disciplinas das ciências sociais, há um pressuposto, uma espécie de metarrelato universal que seria o responsável por levar todas as culturas e povos tradicionais para um processo de modernização. A sociedade industrial liberal é a correta expressão do que há de mais avançado do processo histórico da modernidade, sendo, portanto, necessário que as demais sociedades busquem obter o conhecimento que as retirará da minoridade na qual estão. Categorias como “Estado”, “sociedade civil” e “mercado” convertem-se em “categorias universais” para a análise de qualquer realidade, dado que o fim de todas as sociedades é sua entrada no processo de modernização.

O currículo monocultural perpetua uma forma de racismo epistêmico porque, forjado exclusivamente a partir do padrão moderno colonial, perpetua a suposta inferioridade das civilizações e culturas escravizadas. Só se estudam as civilizações africanas a partir do processo de colonização e, de forma anacrônica, utilizam-se de conceitos próprios da civilização europeia para explicar processos endógenos ao continente africano. O currículo monocultural também silencia e homogeneiza o longo processo de escravidão vivenciado no país, utilizando-se de explicações racistas.

Apple (2006, p. 247), ao comentar sobre os livros didáticos de escolas norte-americanas, nos fala que, diante das pressões vindas por parte dos estudos multiculturalistas, alguns livros didáticos começaram a mudar. A mudança, nos diz o autor, pautou-se na mais ponderada forma possível. Há partes específicas nos livros dedicadas a estudar “outras culturas” – o que tem sido chamado de “menções” –, as quais contêm estudos sobre latinos, asiáticos e africanos. Apesar de Apple (2006) reconhecer que essa abordagem conservadora do multiculturalismo foi uma conquista dos movimentos sociais, ele salienta que a narrativa permanece monocultural porque inviabiliza os sujeitos e as culturas que estão fora da narrativa eurocentrada, negando a participação de negros e latinos, por exemplo, na sociedade estadunidense. O que se percebe é uma incorporação da diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de significado.

Na esteira do que estamos dizendo, é necessário reiterar dois pontos trazidos por Apple (2006) que também caracterizam o currículo monocultural. Esse currículo esconde que a educação não é um empreendimento neutro e que, portanto, os(as) professores(as) estão envolvidos em um ato político. Quando o(a) professor(a) decide por ensinar numa perspectiva monocultural, ele(a) está legitimando essa forma de conhecimento como a única que é válida. A educação não é um ato neutro, porque o(a) professor(a) sempre irá fazer escolhas ao longo do seu trabalho, seja pela abordagem que escolherá dar para determinado assunto e/ou pelo tempo que se dedicará a tal temática. Um(a) professor (a) que se silencia e/ou reforça o discurso eurocêntrico diante das temáticas do racismo e das histórias e civilizações das culturas africanas, por exemplo, está fazendo uma escolha – esteja ele(a) consciente ou não desse processo – e reforçando aspectos racistas da nossa sociedade, como o chamado “racismo à brasileira”. (SCHWARCZ, 1998).

Se estamos cientes que o trabalho docente não é neutro e que suas escolhas são políticas, é possível aproximarmos as problemáticas trazidas por Lander (2005) e o currículo monocultural ao conceito de “tradição seletiva” trazido por Apple (2006) – a partir dos estudos de Raymond Williams. Todo conhecimento que compõe o currículo escolar é fruto de uma

seletividade que determinou que alguns significados e práticas devem possuir ênfase, enquanto outros significados e práticas devem ser negados e excluídos, ou, ainda, que alguns desses significados devem ser reinterpretados e diluídos de tal modo que não contradigam outros elementos da cultura efetivamente dominante – leia-se europeia. Portanto, cabem aos(as) professores(as) sempre se questionarem: quem selecionou esse conhecimento? Por que é organizado e ensinado dessa forma? Quais grupos sociais se beneficiam com esse conhecimento? Presumir que a ausência desses questionamentos no trabalho docente nos levará a um trabalho mais objetivo e menos “ideológico” é apenas mais uma das armadilhas próprias da defesa de um currículo monocultural.

Segundo Sacavino *et al.* (2012), o problema do currículo monocultural pode nos ajudar a compreender, inclusive, por que esse currículo monocultural favorece o aumento do fracasso escolar. Longe de compreender esse fracasso apenas como um aspecto psicológico, os autores nos convidam a pensar sobre o fato de o fracasso corresponder a “uma inabilidade de um determinado aluno ou aluna, ou de um grupo de alunos/as, em corresponder aos objetivos estabelecidos nos currículos escolares”. Assim, os autores propõem um deslocamento de uma abordagem puramente psicológica para uma questão que interroge também a diversidade cultural que compõe o currículo escolar.

Se o currículo é uma das grandes estruturas pelas quais o racismo pode se manifestar no espaço escolar, ele não é o único. O racismo também pode ser percebido em comportamentos e em práticas explícitas, entre professores e entre professores e alunos. No artigo desenvolvido por Gomes (2003), são apresentados e discutidos alguns dos seus dados da pesquisa de doutoramento. Segundo a pesquisadora, apesar de as escolas apresentarem avanços tímidos, mas importantes no que tange à temática étnico-racial, as memórias dos sujeitos negros e negras por ela pesquisados(as) remetem a um espaço escolar que reforçava os estereótipos negativos sobre os negros e também sobre o seu padrão estético, que era estigmatizado e discriminado dentro do padrão escolar.

No entanto, nem sempre o racismo brasileiro apresenta-se de maneira tão explícita como a relatada por Gomes. Cavalleiro (2003), ao pesquisar o racismo e o preconceito na educação infantil, concluiu que há sutilezas e não ditos no trato com as crianças negras: “A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta.” (2003, p. 98). As mesmas estruturas de silenciamento frente a conflitos étnicos que ocorrem na sociedade se reproduzem no interior da escola, influenciando

a socialização das crianças e mostrando-lhes diferentes lugares sociais para pessoas brancas e negras.

Corroborando esse racismo camuflado no espaço escolar, está a pesquisa desenvolvida por Oliveira e Abramowicz (2010), que investigou crianças de zero a três anos em uma creche situada em São Paulo. Entre as conclusões a que as autoras chegaram, chama a atenção o fato de haver um apagamento das diferenças raciais no discurso das professoras que afirmam serem as crianças “todas iguais” e o fato de as crianças negras receberem menor “paparicação” do que as crianças brancas.

As dificuldades em se trabalhar o racismo nos espaços escolares também advêm do senso comum que insiste com a equivocada noção de que “somos todos humanos” e que, portanto, falar sobre racismo e preconceito racial seria não só desnecessário como danoso para a sociedade, pois fomentaria a existência do racismo ao invés de coibi-lo. Daí Kabengele Munanga (1996) nos dizer que o racismo brasileiro é diferente daqueles presentes em países abertamente racistas, pois o silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro não aparece claramente, ele é ambíguo, mas nem por isso menos eficiente em seus objetivos.

Durante as entrevistas realizadas com os(as) professores(as), os dois professores negros que faziam parte do projeto Escola de Todas as Cores narraram situações de racismo que vivenciaram na escola.

Porque muitas vezes, quando eu falava que eu era negro, falavam, mas por que negro? Sempre tinha um... mas você não é negro não! Sempre teve. Então aquela automaticidade de eu vou falar que é pardo porque... e aí com o passar do curso eu vi que tem que confrontar mesmo. Por que você é? Porque eu sou. Porque eu tenho características. Porque já aconteceu de quando eu fui trabalhar e aí me perguntaram se eu era o pedreiro. **E por que me perguntaram se eu era o pedreiro? Não é porque eu era branco.** Esse curso foi uma revisitação à minha vida. É tanto racismo que eu sofri que eu não percebia. (João, entrevista, grifo nosso).

Eu me defino como negro ou preto, então vai depender da classificação, vou te dar um exemplo. Agora, como que ele impacta: é o seguinte! Impacta desde quando eu chego na escola, eu estou indo duas vezes na semana nesse início, e eu tenho que usar o crachá para eles perceberem, né? Porque a gente tem a questão do racismo estrutural e até do institucional e ali é o professor! **Ter que afirmar e eu ter que ficar com o crachá lá para eu não ter que passar por essas microagressões de “Ah você trabalha aqui? Você é da limpeza?” Não que isso seja menor, mas, tipo, por que eu não posso ser da gestão e tenho que ser da limpeza?** (José, entrevista, grifo nosso).

É interessante perceber pelas narrativas dos professores que há uma lógica no racismo institucional que busca destituir negros do lugar de poder que ocupam. Nesse sentido, assim

como descrito por Almeida (2021), é importante perceber que a base para a existência do racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições e, nesse caso, não ficam circunscritos apenas aos estudantes, mas também se estendem para os professores e professoras.

Por estar a escola inserida numa sociedade racista, é compreensível o fato de que ela também reproduza esse racismo. No entanto, apesar dessa reprodução, é notório salientar que ela também é espaço de combate à discriminação e ao preconceito, reconhecendo que esse último demanda ações educativas a longo prazo para ser superado. Interessante perceber na situação narrada pelo professor João que foi a realização de um curso de formação continuada sobre a temática do racismo que o fez ressignificar algumas vivências racistas que ele já havia sofrido na escola.

Questionados se já haviam presenciado racismo nas escolas que lecionaram, o professor João e o professor Marcos nos contam de duas situações e do modo como intervieram:

Já, pelo menos duas vezes que eu vi, foi mais de um colega com outro e aí eu intervi, fui conversar particularmente com a pessoa que sofreu para entender como que ela tinha se sentido, e depois com aquela pessoa eu fui conversar também: “você entendeu o que você fez?” Fui conversar nesse intuito de, “olha só, essa brincadeira que você está fazendo é racista”... e como eram aqueles eventos de um colega brigando com o outro, eu conversei com eles. Isso não se repetiu na minha frente. (João, entrevista)

Eu interfiro sim. Interfiro e chamo para conversar e, às vezes, eu falo diretamente, eu uso essa expressão, tá? Eu normalmente uso a palavra *bullying*, né? Que não deixa de ser uma discriminação. (Marcos, entrevista).

É interessante que a abordagem escolhida por ambos os professores foi a do diálogo com os(as) estudantes em questão. O fato de interromper a aula ou a atividade que estava em curso para chamar os estudantes para uma conversa diz muito sobre a importância que esses professores conferem a uma educação antirracista, condição que é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e plural. Desse modo, o sujeito negro passa a ser entendido como um sujeito em toda a sua integridade, e as falas que levariam a sua invisibilidade social ou a sua desqualificação passam a ser duramente criticadas e questionadas. É nesse contexto que se abre espaço para uma educação antirracista que coloque em pauta a alteridade das pessoas negras.

Queremos salientar, no entanto, que apesar de não haver respostas fáceis e prontas para a intervenção nas situações de racismo, o fato de se oferecerem nomes mais gerais como “bullying” para essas situações não nos parece adequado. O *bullying* é uma expressão de origem inglesa que ganhou espaço no cotidiano escolar para nomear situações recorrentes de violência

física e psicológica entre estudantes. Apesar de o *bullying* ser uma realidade na grande totalidade das escolas de educação básica, o fato de não nomearmos o racismo em um país cujo histórico é o de negar a sua existência em prol da existência de uma harmonia social pode ajudar para ocultar essa forma de violência.

Nessa escola um dia um menino chamou o outro de macaco, aí a gente começou a fazer toda essa conversa de o porquê disso. Porque eu acho que esse é um processo constante também, de quando o racismo aparece para mim, porque ele aparece o tempo todo, mas ele não aparece para mim o tempo todo. Porque de um modo geral ele só vai aparecer nas brincadeiras deles, então é na hora que a gente chega na sala e eles estão chegando do recreio, e na hora de uma troca de professor, e por isso que é muito fácil você fingir que ele não existe. Porque é muito raro, numa aula, durante uma aula, alguém fazer uma piada racista. Muito raro. (Joana, entrevista)

A professora Joana também nos diz que já presenciou uma cena de racismo explícito e se colocou em diálogo com os alunos. No entanto, o que nos chama a atenção em sua fala é a afirmação de que o racismo raramente acontece durante uma aula. A questão central não está nos chamamentos ofensivos e claramente racistas, já que estes, como dito por ela, são pontuados e problematizados. A questão que queremos trazer e que não foi trazida por nenhum professor entrevistado foi o questionamento do racismo velado que acontece cotidianamente nos espaços escolares, como, por exemplo: Quem são os sujeitos que ficam sem dupla na festa junina escolar? Quais alunos(as) são os(as) últimos(as) a serem escolhidos como “pares” na realização de um trabalho escolar? Ou, ainda, inspirados em Cavalleiro (2003), indagamos: para quais sujeitos os(as) professores(as) direcionam suas demonstrações de afeto e cuidado? Nesse sentido, entendemos que, apesar de ser uma leitura complexa e que requer um olhar “treinado” para a percepção do racismo, é necessário avançarmos nas ponderações e questionamentos sobre as formas mais sutis de racismo que se fazem presentes nas salas de aula da educação básica e, inclusive, investigarmos a nossa prática docente se quisermos ser professores(as) comprometidos(as) com o antirracismo.

3.3 Por uma educação antirracista

Porque, mesmo sabendo que as condições materiais... sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação (...) os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia*.

É por compreendermos que a história é devir, e não um processo que está determinado em etapas, modelos ou esquemas teóricos feitos por pensadores acadêmicos, que podemos,

recorrendo a Paulo Freire, pensar na boniteza da construção de uma educação que supere as condições sociais, políticas e ideológicas do racismo e se afirme como antirracista; uma educação que se baliza filosoficamente na crença ontológica do ser humano de buscar ser mais e no reconhecimento de que a educação escolarizada é fundamentalmente formada da interação de pelo menos duas pessoas que estão mediatizadas pelo mundo. Por excelência, a educação antirracista não pode ser bancária, isto é, não pode negar a humanidade que existe em cada aluno e aluna que compõem a sala de aula em prol do ensino de um conhecimento ilustrado que os retirará da situação de suposta inferioridade que estão. A educação antirracista deve subverter o discurso moderno colonial ao reorganizar as estruturas de construção do conhecimento, denunciando o conhecimento monocultural europeizante – que ainda ronda muitas de nossas escolas –, e afirmar a transformação das instituições educacionais diante da diversidade cultural e epistêmica da nossa sociedade.

Diferentemente do discurso moderno colonial que se cobre com uma “capa” de neutralidade, o discurso e a prática educativos antirracistas devem se afirmar como práxis político-pedagógica, preocupada em combater as desigualdades sociais e epistêmicas que a sociedade pós-colonialista, marcada pela colonialidade, emprega aos sujeitos negros. Deve-se, portanto, afirmar e firmar um compromisso de que o conhecimento construído a partir da educação antirracista esteja comprometido com as comunidades negras, em todas as suas formas de expressão culturais, religiosas e epistêmicas.

Se pensamos a educação antirracista como uma superação do discurso racista moderno/colonial, devemos pensar que não estamos apenas falando de uma nova abordagem pedagógica conferida à velha estrutura do conhecimento eurocêntrico, que incorporava a diferença para esvaziá-la do seu significado, mas das escolhas docentes e de toda a comunidade escolar de repensar tempos, espaços e conteúdos escolares para a produção de um conhecimento que sistematicamente se proponha antirracista, anticolonial e anticolonialidade.

Na esteira do que vem sendo produzido pela pesquisadora equatoriana Catherine Walsh (2009), pensar uma educação antirracista é pensar em uma educação que seja intercultural. A educação intercultural é uma crítica contumaz da educação eurocêntrica colonial/racial e do projeto de sociedade meritocrática e capitalista gestada dentro desse modelo de educação. Também é crítica de uma educação intercultural/multicultural funcional, isto é, um projeto de educação que apenas pensa a inclusão do conhecimento dos grupos historicamente silenciados sem vincular essa inclusão a uma problematização dos lugares em que esses grupos minoritários se encontram na sociedade capitalistas. A interculturalidade crítica parte do questionamento das

estruturas de poder que alicerçam e empurram grupos sociais racializados pela modernidade para a margem do capitalismo e ainda os nega enquanto sujeitos de conhecimento. Como nos provoca Gomes (2005, p. 147): é possível estudar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?

É necessário ressaltar que a interculturalidade não é contra o diálogo e a construção do conhecimento europeu, mas ela busca visibilizar maneiras diferentes de ser, viver e saber a partir de um outro marco de legitimidade, dignidade, equidade e respeito. Nesse sentido a pedagogia intercultural crítica não quer apenas uma (re)forma no conhecimento escolar, isto é, manter a mesma forma que estrutura o conhecimento europeu moderno/colonial. A educação antirracista deve estar comprometida com a construção de outras formas de estruturação do conhecimento escolar e com uma abordagem político-pedagógica que reconheça negros e negras como sujeitos históricos. Afinada com a perspectiva intercultural crítica, Cavalleiro (2001) nos dirá que uma educação antirracista deve ensinar uma história crítica sobre as populações que constituem o país e, também, deve romper com o eurocentrismo dos currículos escolares, buscando materiais pedagógicos para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

A educação antirracista também requer uma outra postura do(a) professor(a) quando ele desenvolve o seu trabalho. Como descrito por Gomes (2005), é necessário que haja um investimento dos(as) professores(as) que querem promover uma educação antirracista em entender conceitos básicos sobre a temática étnico-racial, como racismo, discriminação racial e preconceito. A compreensão desses conceitos ajudará os(as) professores(as) numa dupla perspectiva: evitará que eles(as) caiam no discurso de senso comum que insiste em afirmar que o racismo faz parte apenas da realidade norte-americana ou do *Apartheid* sul-africano, e possibilitará a eles(as) uma leitura crítica sobre as especificidades do racismo no Brasil.

O conhecimento teórico tem que se tornar uma práxis na atuação profissional dos(as) professores(as) comprometidos com a educação antirracista. A ausência de atitude do(a) professor(a) diante de uma situação de discriminação reverbera nos estudantes vítimas da discriminação, fazendo-o(a) crer que ele(a) não pode contar com a cooperação dos(as) professores(as); já para o(a) estudante que discrimina, isso sinaliza que ele(a) pode repetir o comportamento, pois não haverá qualquer crítica. Reiteramos aqui o que Freire (2014, p. 108) nos diz: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Faz parte da agenda do(a) professor(a) antirracista a problematização, desnaturalização e intervenção em situações de racismo, utilizando-se da relação dialógica com os(as) alunos(as).

A temática étnico-racial perpassa a nossa aula enquanto professores(as) antirracistas nas situações mais inesperadas. Ao distribuirmos o material para a aula do dia, podemos ouvir um(a) aluno(a) referindo-se a um(a) colega com apelidos racistas ou, quem sabe ainda, podemos ouvir uma conversa entre alunos(as) comentando de maneira pejorativa do cabelo crespo de uma pessoa famosa. Em todas essas situações, o(a) professor(a) antirracista é convidado(a) a intervir e, como nos diz Freire (2014), recusar o silêncio que nos torna cúmplices do racismo. Contudo, é necessário pontuar que um(a) professor(a) antirracista não fala sobre a temática étnico-racial somente quando ela aparece de forma espontânea em sala de aula, mas se implica em dar, como denominado por Gomes (2005), um sério tratamento pedagógico à questão racial, buscando conhecer experiências de intervenção bem-sucedidas, sequências didáticas, e se colocar em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais e políticos que envolvem a temática.

Não é possível ser um(a) professor(a) antirracista no espaço escolar, mas fora de sala de aula não ser uma pessoa antirracista. Essa é uma postura ética, fruto de um processo construído de modo contínuo no qual a postura do(a) professor(a) deve convergir cada vez mais com a sua identidade pessoal. É por isso que bell hooks (2017) vai nos dizer que se os(as) professores(as) forem sujeitos que não se autoatualizam, a escola¹⁰ deixará de ser um espaço de desafio, crescimento e intercâmbio dialético e passará a ser asilo, no qual os(as) professores(as) repetem os mesmos conteúdos de maneira pouco implicada no seu crescimento e no de seus(suas) alunos(as).

O processo de autoatualização docente diz de um esforço pessoal do(a) professor (a) em buscar conhecimentos que o(a) tornem uma pessoa mais comprometida com a educação como prática de liberdade. Assim, se o papel do(a) professor(a) é o de construir um conhecimento pautado na pluralidade de conhecimentos/narrativas, é necessário que essas narrativas sejam postas em prática em sua própria vida, não apenas em sua cabeça como conhecimento livresco, mas como práxis libertadora percebida nos lugares que ele(a) ocupa, inclusive, a sala de aula. hooks (2017) é uma ávida questionadora da dicotomia entre o pensar e o agir, portanto, todo o esforço de autoatualização do(a) professor(a) só faz sentido se é incorporado às suas práticas

¹⁰ A autora se refere especificamente no livro a espaços universitários e não a educação básica. Assim, cabe uma ressalva de que há, talvez, um prejuízo se considerarmos que no ambiente universitário o(a) professor(a) geralmente tem um tempo reservado à pesquisa e à atualização, enquanto nas escolas básicas o(a) professor(a) ficar quase totalmente ocupado em ministrar as aulas. Essa falta de tempo é uma barreira estrutural a essa atualização dos professores do ensino básico, mostrando como o próprio sistema educacional dificulta uma luta antirracista, ainda que se contasse com a boa vontade dos professores.

pedagógicas, que devem possibilitar aos(as) alunos(as) alcançarem também esse patamar de autoatualização.

A pedagogia engajada de hooks (2017, p. 41) não é apenas preocupada com o antirracismo, mas é também comprometida com o fim do sexismo e da opressão sexista, assim como com a luta pela erradicação dos sistemas de exploração de classe. Vislumbrar a complexidade dos sistemas de dominação e de opressão que imperam sobre muitos corpos e que, muitas vezes, se interseccionam é também uma condição fundante da pedagogia engajada. Como professor(a) engajado(a), é necessário estar aberto(a) a essa pluralidade de leituras e possibilidades de compreender o mundo, e nunca o reduzir a uma leitura única e tida como correta.

Outra autora que também nos chama atenção para a interseccionalidade entre racismo e feminismo é Luana Tolentino. Para Tolentino (2018, p. 17), uma outra educação só é possível quando está “comprometida com a igualdade, com a justiça social e com o fim dos mecanismos de dominação que pesam sobre a vida dos indivíduos que se encontram em condições de subalternidade na nossa sociedade”. Assim, se quisermos fazer com que a sala de aula se torne uma “comunidade de aprendizado entusiasmado” (HOOKS, 2017), comprometida com uma pedagogia engajada e com uma prática docente preocupada com a construção de uma sociedade mais equânime, é necessário pensarmos que coabitam em uma educação antirracista a problematização de diferentes estruturas de poder que também sucumbem sobre outras minorias de nossa sociedade.

A educação antirracista também deve afetar particularmente os sujeitos. No caso dos sujeitos negros e negras, como descrito por Gomes (2003), ela tem um importante papel na promoção da construção da positividade de sua identidade negra. De modo particular, a identidade negra diz de uma construção que não é fixa, mas social, histórica, cultural e plural, na qual o grupo negro estabelece um sentido de pertencimento a esse grupo social de referência. Longe de ser o único espaço da sociedade que corrobora para a formação desse processo, a escola destaca-se por ser um local com ampla capacidade de promoção da valorização estética e epistêmica desse grupo social, além de ser uma instituição na qual os sujeitos negros frequentam, durante toda a sua infância, adolescência e vida adulta, momentos de grande importância na construção de sua formação identitária.

É interessante lembrarmos aqui da provocação do professor Kabengele Munanga (sem ano), para quem a identidade negra não se gera da mesma forma como laranjas são produzidas em laranjeiras nem como mangas são produzidas em mangueiras. A identidade negra é uma

identidade política, é uma identidade que busca unificar um grupo racialmente constituído para demandar propostas de transformação da realidade social, política e econômica desse grupo no país. Segundo o autor, “Sem construir a sua identidade racial ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.” (MUNANGA, 2022, p. 122).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) nos chamam a atenção para o fato de que uma educação antirracista não deve se preocupar exclusivamente com a construção da identidade negra, mas deve ter como cerne a noção de relação entre negros e brancos; daí advém a expressão que ficou popularizada pelas Diretrizes de se pensar uma “educação das relações étnico-raciais” nas quais não apenas os(as) negros(as), mas crianças e adolescentes de todos os grupos étnico-raciais aprendam numa perspectiva de educação antirracista. No caso dos(as) alunos(as) negros(as), essa aprendizagem, como dissemos, pode fortalecer os vínculos de identidade e pertencimento à comunidade negra e, para a população branca, poderá permitir que identifiquem as influências, as contribuições e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas, e, principalmente, possibilitar que se problematizem os privilégios da branquitude.

Ao falar sobre como o conhecimento afeta as identidades em uma sala de aula com uma proposta da pedagogia engajada, hooks (2017) nos diz que não é função do(a) professor(a) fixar identidades nos sujeitos, mas possibilitar que o conhecimento discutido em sala de aula seja apropriado pelo(a) aluno(a) de modo autoatualizado. Isso não significa que no final de cada semestre letivo o(a) estudante vai ter conseguido se apropriar de todo aquele conteúdo. O processo de autoatualização é lento. Diferente da educação bancária, que espera que todos(as) os(as) alunos(as) no fim do ano estejam sentados(as) fazendo suas provas e mostrando como todos(as) pensam igual, a proposta de uma educação antirracista respeita o tempo de aprendizado dos(as) estudantes, de modo “que somente seis meses depois, ou um ano, ou até dois anos depois, eles percebam a importância do que aprenderam”. (HOOKS, 2017, p. 205).

Outra demanda de uma educação antirracista, conforme Gomes (2008), é o fortalecimento dos vínculos entre escolas e o Movimento Negro. Estreitar esses laços significa reconhecer o Movimento como um sujeito político que vem buscando educar a sociedade sobre a temática étnico-racial com suas intervenções há muitos anos. Aqui relembramos da importância do Movimento para a conquista do direito à educação escolarizada para a

população negra, os questionamentos ao currículo escolar e aos materiais didáticos que pouco representavam a complexidade da cultura negra, a luta do Movimento para a conquista da própria Lei 10.639, assim como pela lei de cotas. Enfim, o que se quer afirmar é a importância histórica do Movimento na construção de um projeto educativo emancipatório construído à luz de uma realidade social de luta. Assim, se reconhece que os espaços políticos dos movimentos sociais são produtores de uma epistemologia legítima de ocupar os espaços escolares.

Igualmente, Cavalleiro (2001, p. 149) irá nos dizer que um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional sobre a temática étnico-racial é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas dos(as) alunos(as) negros(as), que são três: reconhecimento da problemática racial pelos sujeitos que trabalham na escola; desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e o provimento de alternativas para a construção de autoestima elevada para crianças e adolescentes negros(as). Assim, a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais.

É necessário ressaltar ainda que tanto Gomes (2012) quanto Cavalleiro (2001) nos dizem que realizar uma educação antirracista não significa incluir uma nova disciplina nos currículos escolares, mas significa uma mudança cultural e política no campo curricular e na organização dos tempos e espaços escolares, que só poderá acontecer a partir de uma reflexão profunda sobre o modo como os sujeitos que compõem a escola agem e pensam a diversidade que compõe tanto o espaço escolar quanto a sociedade.

Outra autora que também se debruçou sobre a temática da educação antirracista foi Petronilha Silva (2005). Para a autora, a educação antirracista deve estar focada na aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. As africanidades brasileiras seriam as raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Assim, uma educação antirracista, segundo a autora, estaria preocupada em trazer para o contexto educacional os modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, assim como as marcas da cultura africana que fazem parte do cotidiano de vários brasileiros, independentemente da sua origem étnica.

O estudo das africanidades brasileiras tem por finalidade primeira o respeito ao direito dos descendentes de africanos, a valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, mas não apenas isso. Petronilha (2005) elenca outros pontos que fazem com que esse conhecimento seja importante de ser debatido, a saber: o respeito às diferentes formas de ser, viver e conviver;

a problematização da perversidade da democracia racial; a desconstrução de concepções preconceituosas relativas à população negra; a localização histórica e social das produções de origem e/ou influência africana e o aprendizado do respeito às expressões culturais negras.

Discorrendo sobre as novas abordagens e conteúdos vinculados à História da África, Kambundo e Santos (2015) tecem algumas considerações interessantes sobre como oportunizar a construção de um conhecimento descolonizador. O primeiro ponto a ser problematizado é o mito eurocêntrico da não historicidade africana. Questionar esse mito significa problematizar toda a desigualdade perpetrada ao continente africano e aos seus descendentes vivendo na diáspora. Outra possibilidade decolonial está no estudo da África a partir da pluralidade de fontes históricas existentes, problematizando a ideia equivocada de que há a primazia da fonte escrita sobre a fonte oral. Assim, os(as) professores(as) podem usar desde fontes árabes e europeias até narrativas dos Griots. Os autores também argumentam sobre a importância de explorar o Egito Antigo, problematizando as representações que existem até a atualidade sobre essa região e esse período histórico. Já sobre o tráfico de escravizados, os autores sinalizam a necessidade de uma construção de conhecimento que não reduza os sujeitos africanos em diáspora à condição que lhes foi imposta, mas que também permita compreender outros aspectos da sociedade como, por exemplo: entrada dos europeus no continente africano; conflitos étnicos; número de escravizados transportados nas diferentes regiões africanas e seu destino etc. Por fim, os autores defendem a importância do estudo sobre as religiões que permearam a cosmovisão africana antes, durante e depois do período colonial.

Diante do exposto, queremos reafirmar aquilo que entendemos por educação antirracista: a necessária identificação e problematização das relações de poder contidas no discurso racista moderno eurocêntrico que relega corpos e epistemes negras a lugares de subalternidade em nossa sociedade e, principalmente, nos espaços escolares. Essa identificação e problematização deve estar integrada a uma práxis libertadora na qual professores e professoras invistam pessoal e profissionalmente num processo formativo que os possibilite conferir um tratamento pedagógico aos assuntos que constituem o ensino da temática africana e afro-brasileira com vistas à promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

3.4 As lutas do Movimento Negro pela conquista da educação escolarizada e a promulgação da Lei 10.639/2003

Propomos nesse momento fazer um levantamento de algumas iniciativas do Movimento Negro organizado no que tange à demanda por escolarização. Desse modo, realizamos um

histórico de aspectos que permitem compreender como, desde o pós-abolição e até o início do século XXI, o Movimento Negro vem se organizando em diferentes movimentos e instâncias; sobretudo a partir do início do século XXI, ocupando espaços institucionais e, portanto, atuando também de dentro do próprio Estado. Entendemos o Movimento Negro organizado como um movimento social que, de modo particular, atua na interface com a questão racial. Sua formação é complexa e engloba diferentes sujeitos, associações e entidades que lutam historicamente contra o racismo e pela melhoria das condições de vida da população negra. Apesar da pluralidade que constitui o Movimento Negro, não utilizaremos seu nome no plural, “movimentos negros”, pois as lideranças e os militantes do movimento adotam uma postura política que busca compreender a “unidade” dentro da pluralidade que caracteriza o Movimento.

Para conceituarmos o Movimento Negro, recorreremos aos escritos do historiador Joel Rufino dos Santos (1985), que nos traz duas definições. A primeira delas é definida como excludente, porque considera “Movimento Negro” exclusivamente “o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo” (1985, s/p). Já a segunda definição apresentada pelo autor, por ser mais ampla, é defendida por ele como a melhor definição sobre o que é o Movimento Negro:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si). Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como "clubes de negros"), artísticas (como o Grupo de Dança Afro Olorum Baba Mi), culturais (como diversos "centros de pesquisa") e políticas (como o MNU); e ações de mobilização-política, de protesto anti-discriminatório, de aKilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e "folclóricos"- toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui Movimento Negro. (SANTOS, 1985, s/p).

No entanto, para Domingues (2007), essa definição só faz sentido quando olhada em uma perspectiva “militante”, sendo problemática a partir de uma perspectiva historiográfica. Nesse sentido, o autor prefere compreender o Movimento Negro como um movimento político de mobilização racial (negra), mesmo que assuma em muitos momentos uma face substancialmente cultural. Assim, o autor nos diz que

Para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator

determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Sendo assim, abordaremos a partir de agora as demandas do Movimento Negro pela escolarização buscando compreender as mobilizações, formas de organização e tensões que marcaram as lutas pela educação escolarizada para a população negra do país até a conquista da Lei 10.639/03.

As associações negras que surgiram ao longo do século XX tinham na escolarização um meio para resolução de muitos dos problemas da “gente de cor”. Nesse cenário, a busca pela escolarização ganhava diferentes formas, sendo compreendida ora como meio de assegurar novas oportunidades de trabalho, ora como meio de integração à sociedade, ora, ainda, com uma concepção mais ampliada, preocupada em compreender a ancestralidade negra, sua cultura e os valores dessa população. (GONÇALVES, 2000).

O início do século XX é marcado pela criação de diversos grupos negros; entre grêmios, clubes e/ou associações, na cidade de São Paulo destacamos: Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915). A associação mais antiga da cidade é o Clube 28 de Setembro, criado em 1897, no entanto, é sabido que pesquisadores já chegaram a registrar 123 associações negras só no estado de São Paulo entre os anos de 1907 e 1937. Ressaltamos que, mesmo sendo a cidade com números mais expressivos, não era exclusividade de São Paulo a existência desses grupos. (DOMINGUES, 2007). Em resumo, essas organizações são polos de agregação que podem funcionar a partir de diversas finalidades, indo desde associações culturais a entidades de cunho político. Em muitos casos funcionam como instâncias educativas, uma vez que elas se tornam espaços de educação política dentro da sociedade.

Simultaneamente a esses grupos, aparece, também em São Paulo, a imprensa negra. Alguns dos jornais que circulavam à época foram: *O Xauter* (1916), *Getúlio* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim da Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935) e o *Novo Horizonte* (1946-1954) (GOMES, 2012, p. 736). O número de jornais é bastante significativo; segundo Domingues (2007), a imprensa negra paulista chegou a contabilizar, até 1930, cerca de 30 jornais. Esses jornais tinham um importante papel educativo, denunciavam as principais necessidades da população negra no que tange à educação, à saúde e ao trabalho e discutiam ações concretas contra o racismo no país. Outro importante papel dos jornais é a denúncia do regime de “segregação racial” que ocorria

no país, denunciando hotéis, clubes, restaurantes e teatros que eram impedidos de frequentar. (GOMES, 2012; DOMINGUES, 2007).

Na pesquisa realizada por Gonçalves e Silva (2000) nos jornais da imprensa negra entre os anos 1920 e 1930, foram encontrados artigos que demonstravam a importância da escolarização como meio de instrumentalização para o trabalho. Também foram encontrados artigos exortando os pais a levarem os filhos à escola e, aos adultos, recomendações para procurarem meios de alfabetizarem-se. Daí se percebe a importância dada pelo Movimento Negro aos processos de escolarização, todavia, é notório perceber, ainda segundo os autores, que nesse período as organizações negras pouco demandaram do Estado no que tange ao acesso às escolas, sendo as organizações negras as principais responsáveis pela manutenção das escolas. Mas qual o porquê disso? Duas hipóteses são usualmente utilizadas para explicar essa situação. A primeira relaciona-se com o cenário liberal que caracteriza esse período, fortalecendo o esforço individual e a responsabilidade do indivíduo; já a outra hipótese relaciona-se com a construção das escolas criadas pelos imigrantes; a partir de um processo de imitação, as organizações negras passaram a construir suas próprias escolas. Todavia, Gonçalves e Silva (2000) aventam outra possibilidade: uma desconfiança por parte dos movimentos negros no que tange ao Estado, uma vez que a passagem da Monarquia para a República conservou as antigas oligarquias no governo republicano. Assim, até por volta do final dos anos 1930, os projetos de escolarização da população negra estavam mais voltados para projetos autônomos construídos a partir dos movimentos negros do que tutelados pelo Estado. Já para Domingues (2008), a criação de escolas pelo Movimento Negro deve ser compreendida como uma resposta da população negra à discriminação racial instaurada nas redes de ensino e da própria ausência do Estado nessas iniciativas.

É nesse período que surge uma das mais importantes associações do Movimento Negro: a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em São Paulo em 1931 por um grupo de “homens de cor”, a organização já possuía, cinco anos após sua criação, mais de sessenta delegações distribuídas no interior de São Paulo, além de estar presente no Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Apesar de não haver um levantamento unânime quanto ao número de sócios, alguns autores afirmam que em São Paulo a Frente contava com 6 mil sócios, enquanto outros afirmam 200 mil, mas sem especificar a qual região correspondiam esses números. É interessante perceber que o maior e mais importante departamento da FNB era o da Instrução ou Departamento da Cultura. Dentro dele, o conceito de educação era articulado de diferentes

formas, abarcando tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A primeira iniciativa do departamento de educação ocorre em 1932, com a criação de um curso de alfabetização de jovens e adultos. Dentre as características do curso, ressaltamos: atendia homens e mulheres, não era exclusivo de sócios e atendia públicos de todas as idades. Com o tempo, o curso passou a receber matrículas de pessoas de outros grupos étnico-raciais. Outra experiência ocorre dois anos depois, com a criação de cursos primários. Os cursos tinham duração de três anos e ocorriam em regime multisseriado. Já em 1935, é oferecido um curso de formação social que correspondia ao ginásio, além de curso de inglês. Sobre os frequentadores da escola, é possível dizer que eram alunos(as) da classe trabalhadora, sendo a ajuda da FNB fundamental para aquisição do material escolar e dos uniformes. É interessante perceber que a Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo chegou a nomear duas professoras comissionadas para atuar na escola, passando a escola a ser inspecionada pela referida secretaria. (DOMINGUES, 2008).

De acordo com Gonçalves (2008), as delegações de Campinas e Santos (SP) também apresentaram atenção especial às atividades educacionais. A escola de Campinas apresentava em 1932 turmas de alfabetização, além de escolas de corte, de culinária e de desenho. Já em Santos, o foco estava nas aulas de alfabetização, que também contavam com aulas de aritmética, geografia, história do Brasil e desenho, além de cursos de inglês, espanhol, alemão, italiano, piano e violino.

Sobre as escolas ofertadas pela FNB, é necessário ressaltar que nenhuma delas possuía um currículo diferenciado para a população negra. Do ponto de vista político, a entidade desenvolvia um projeto nacionalista de viés autoritário, o que fazia com que as escolas estivessem preocupadas com datas cívicas e com ações patrióticas. Todavia, mesmo não possuindo um currículo ou uma prática voltada para a temática racial, é interessante perceber, como nos diz Domingues (2008), que a história do Brasil era permeada por abordagens que ressaltavam a importância do negro na construção do Brasil, principalmente nos estudos sobre a Guerra do Paraguai e a figura de Zumbi dos Palmares, ainda que a presença deste último seja abordada de forma extremamente mítica.

Ciente de toda a sua força, a FNB transforma-se em partido político em 1936, com pretensões de se lançar nas próximas eleições para capitanear os votos dos “homens de cor”. Imerso em uma conjuntura internacional de ascensão do nazismo, o partido se notabilizava por uma postura ultranacionalista, trazendo em seu jornal *A voz da Raça* o lema: “Deus, Pátria,

Raça e Família”. No entanto, com a instauração do Estado Novo, a organização foi extinta, assim como todas as organizações políticas.

A partir do final da década de 1940, inaugura-se um novo momento na luta do Movimento Negro pela educação. A atuação, que antes era dispersa no território nacional, passa a se centralizar no Rio de Janeiro, então capital do país, mobilizando forças para alterar a Constituição de 1946. Para Gonçalves e Silva (2000), comparados às décadas anteriores, os movimentos negros avançam na década de 1950 no reconhecimento da educação como papel do Estado e nas alianças com outros setores progressistas da sociedade. As alianças com os setores acadêmicos são significativas nesse período, destacando nomes como os de Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes. O encurtamento das distâncias com o universo acadêmico fomentou estudos que denunciavam as desigualdades raciais no país e questionavam as ideias, muito presentes, do Brasil como um paraíso racial.

Lugar de destaque nesse período é conferido ao Teatro Experimental Negro (TEN). Liderado por Abdias do Nascimento, o TEN foi criado em 1944 e destacava-se pela sua luta no combate ao racismo a partir de instrumentos muito bem definidos como: instruções jurídicas, democratização do sistema político, abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, além da elaboração de projetos de leis antirracistas (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148). Como nos conta Abdias do Nascimento (2004), o TEN atuava em duas frentes: denunciava a alienação dos chamados estudos afro-brasileiros e fazia com que a população negra tomasse consciência da situação objetiva em que estava inserida. Para tanto, além das aulas de teatro, o TEN dispunha de um jornal próprio, o *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* (1948-1951), e de aulas de alfabetização para seus participantes, em sua maioria trabalhadoras domésticas, operários e moradores das periferias urbanas. Para Nascimento, o objetivo do TEN era o de

[...] estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

O projeto político proposto pelo TEN compreendia a educação como direito e saía em defesa de uma educação gratuita para todas as crianças brasileiras e de subsídios para o ingresso no ensino secundário e superior, especificamente para a população negra, por reconhecer que o caminho para a democratização nesses dois últimos níveis estava muito distante de ser

conquistada. Como se percebe, no TEN, o projeto de escolarização estava fortemente vinculado ao reconhecimento e à valorização da cultura negra. Entendia-se que, para libertar os negros dos processos que os inferiorizaram, seria necessário produzir uma radical revisão dos mapas culturais para restituir a imagem histórica do negro na sociedade e negar a sua suposta inferioridade.

Segundo Nascimento (2004), cerca de seiscentas pessoas, homens e mulheres, chegaram a se inscrever no curso de alfabetização do TEN, que estava sob responsabilidade do professor Ironides Rodrigues, estudante do curso de direito. Outro curso ministrado foi o de iniciação à cultura geral, lecionado por Aguinaldo Camargo. De forma simultânea, ocorriam as aulas de noções de teatro e interpretação, que ficavam a cargo de Abdias do Nascimento.

Romão (2005) teve acesso a escritos do professor Ironildes nos quais ele conta um pouco da sua experiência como professor no TEN:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeadado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indistigável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças [...] de forte conteúdo racial. (RODRIGUES, citado por ROMÃO, 2005, p. 125).

Como se percebe, as aulas do professor Ironildes iam além dos conteúdos básicos da alfabetização, ensinando História e Evolução do Teatro Universal relacionado a conteúdos de interesse específico da comunidade negra, como o conteúdo sobre o “folclore afro-brasileiro”, além de conferir visibilidade a biografias de destaque dentro da comunidade negra.

Outra associação criada nesse período é a Associação Cultural do Negro, a ACN. Criada em São Paulo em 1954 pelos militantes José Correia Leite e José de Assis Barbosa, o Borba, a Associação teve uma vida relativamente longa, encerrando suas atividades em 1976. Como nos conta Domingues (2018), a Associação nasce do encontro de seus dois fundadores às vésperas das comemorações do quarto centenário da cidade de São Paulo. O que ambos perceberam foi a notoriedade que era conferida às colônias de imigrantes europeus, sobretudo italianos, espanhóis e portugueses, na construção da cidade, e o enorme silêncio no que diz respeito às contribuições da população negra. Assim, a ACN nasce com a proposta de desmarginalizar e

recuperar socialmente os elementos da população negra brasileira que eram colocados à margem. É com base no associativismo de base nacional e internacional que se delineou novas expectativas de conexões afro-atlânticas no que se refere às dimensões das redes político-culturais “nas quais os africanos e seus descendentes na diáspora atlântica estabelecem contatos, trocam informações e discutem ideias emancipatórias enfeixados no movimento dialógico do pensamento social envolvente.” (DOMINGUES, 2018, p. 172-173).

A ACN também promoveu atuações no campo educacional. A alfabetização da população negra era compreendida pela Associação como um dos principais elementos a serem conquistados pela comunidade negra, uma vez que era por meio dela que se obteria reconhecimento e qualificação para o mundo do trabalho, além de ser o meio pelo qual se aprenderiam os códigos da sociedade moderna e “civilizada”, permitindo que o negro fosse inserido na sociedade a partir de uma perspectiva cidadã. Em 1961, a associação fomenta um curso gratuito para a Educação de Adultos. Já em 1962, a Associação anunciava a oferta dos cursos de inglês, português, matemática, oratória e jornalismo. Por fim, em 1965, voltava a constar nos relatórios de atividades da ACN a oferta dos cursos de alfabetização. (DOMINGUES, 2018).

Como se percebe, a proposta da ACN não envolvia diretamente projetos escolarização da população negra, todavia, a Associação não foge à regra das grandes associações negras de seu período, preocupando-se em promover cursos de alfabetização. Apesar de termos pouca literatura que verse exclusivamente sobre o projeto de escolarização contido no TEN e na ACN, é possível afirmar que ambas as associações viam a escolarização como caminho para assegurar a inclusão dos negros na sociedade de forma cidadã. É válido destacar que a literatura de Abdias do Nascimento permite-nos dizer que o projeto de educação promovido pelo TEN era composto por um projeto que articulava educação e cultura de forma intrínseca, preocupando-se em construir um conhecimento que retirasse os sujeitos negros do lugar de inferioridade comumente empregado nos meios escolares.

Um terceiro momento da luta pela educação se dá a partir do final dos anos 1970, principalmente a partir da criação do Movimento Negro Unificado, em 1978. Um dos principais documentos desse período é o Manifesto do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 1978. Esse documento destaca a luta contra o racismo e, pela primeira vez, instaura o dia da Consciência Negra como 20 de novembro. Outro momento marcante é a Convenção do Movimento Negro Unificado, realizado em Belo Horizonte, em 1990, momento em que foi aprovado o Programa de Ação do M.N.U. No que

tange às ações voltadas para a escolarização, destacamos a demanda pela elaboração de um currículo afro-brasileiro, a estimulação de material didático antirracista e a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares. O documento também previa o desenvolvimento de projetos autônomos de alfabetização, tendo como base a questão racial, e de modo mais amplo defendia um ensino público e gratuito em todo os níveis para todos. (PROGRAMA DE AÇÃO DO MNU, 1990, p. 7). Para Domingues (2007), é a partir das ações do MNU que se tem uma positivação do termo “negro”, adotado para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país, caindo em desuso o termo “homem de cor” e apregoando como palavras de ordem a consigna “negro no poder!”.

É notório perceber que uma das especificidades do Movimento Negro nesse período está na qualificação dos militantes no ensino superior, trazendo forte intersecção entre a militância e o meio acadêmico. A via acadêmica passa a ser um dos caminhos para a militância, interligando pesquisadores com as demandas do Movimento. A realização do I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, que aconteceu em Porto Alegre em 1984 e 1985, demonstra bem essa intersecção. O evento, promovido pela Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, reuniu militantes, intelectuais, pesquisadores(as) e professores(as) da rede pública para discutir a educação da população negra no país. Destacamos, ainda, no ano de 1987, a articulação entre o Movimento Negro e a Fundação de Assistência ao Estudante para analisar o racismo presente nos livros didáticos de todo país e fazer um balanço dos problemas de discriminação neles presentes.

O Movimento Negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda fase, as entidades vão assumindo aos poucos a denúncia pela ação completa. Esta postura adentra a década de 1990. (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 155).

A década de 1980 é um marco na mudança dos discursos acerca do acesso à educação. A partir desse período, o Movimento toma ciência de que os discursos sobre educação pautados em políticas públicas de caráter universal não chegavam a modificar os níveis de escolarização da população negra. Daí passam a construir discursos com foco nas ações afirmativas, principalmente a partir da modalidade das cotas raciais. Junto desse processo, nos fins dos anos 1980, o Movimento Negro se une a outros movimentos sociais na reconstrução do Estado Democrático de Direito depois de vinte e um anos de regime ditatorial no país, afirmando a necessidade da construção de uma sociedade que se reconheça pluriétnica e multicultural. Já

em meados dos anos 1990, destacamos a realização da *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. A marcha resultou na entrega do documento *Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-racial* para o então presidente Fernando Henrique Cardoso, demandando, entre outras coisas, a construção de ações afirmativas para a educação de nível superior.

Para Gomes (2012), a partir dos anos 2000, um novo momento da luta do movimento se inicia, marcado fundamentalmente pela luta e conquista de mudanças internas na estrutura do Estado. A primeira conquista marcada pela autora é a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, seguida pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. A Secad, em especial, reúne a reivindicação histórica do direito à educação e à diversidade. É dentro desse contexto que várias universidades passam a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso à universidade; em especial, as cotas raciais.

É também do início dos anos 2000 a conquista de uma demanda educacional que já estava na pauta do movimento desde os anos 1980. Em 2003 é sancionada a Lei 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o ensino da temática africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da educação básica, regulamentada pelo parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004.

Conforme Gomes (2012, p. 741), outras conquistas também ocorreram ao longo dos anos 2000 e devem ser analisadas dentro do quadro maior das conquistas do Movimento Negro, ainda que como resultado indireto das proposições do Movimento. Falamos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), a inserção da questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2010; a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, e, em 2012, a sanção da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio.

3.5 De qual História e Cultura Africana e Afro-brasileira estamos falando?

3.5.1 História Africana

Segundo a escritora nigeriana Chimamanda Adichie¹¹, ao falarmos sobre o continente africano e os cinquenta e quatro países que o compõem, temos que estar atentos para não replicarmos o que ela denominou de “o perigo da história única”. A história única é marcada pela centralidade da narrativa europeia, como *lócus* narrativo da história universal, sendo a única capaz de narrar sobre si e sobre os demais continentes. Para Adichie, essa história é “perigosa” porque impossibilita que os outros continentes possam narrar a si mesmos, sendo reduzidos, por vezes, a um conjunto de estereótipos. De modo particular, o continente africano foi fortemente marcado pela narrativa europeia a partir de estereótipos, o que levou o historiador guineense Carlos Lopes (1995) a descrever o primeiro momento da historiografia africana como “a corrente da inferioridade africana”. Como o próprio nome diz, essa corrente é marcada por escritos que tenderam a inferiorizar o continente africano nos processos de colonização e/ou em nome de uma suposta maioria/superioridade da Europa, criando uma narrativa que confere marginalidade ao continente no que se refere à sua inserção na economia-mundo.

A narrativa de maior notoriedade está nas obras de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1779-1831). O filósofo destaca-se como o primeiro pensador nos tempos modernos a conceber e interpretar a história como dimensão fundamental da existência do mundo. Hegel dividiu a África em três partes, a saber: a África Setentrional – África do Norte; a região do Egito, que tira sua existência do Nilo; e a África negra. É essa última parte que Hegel vai excluir da totalidade da história universal, afirmando que ela vive num estado de barbárie e selvageria, tendo ficado fechada sobre sua infância e fora da consciência histórica. Nesse sentido, para Hegel, a unidade entre Homem, Deus e Natureza não foi rompida na África negra e, por isso, seus habitantes praticariam magia no lugar da religião, realizando o fetichismo de colocar “forças” nas coisas da natureza, negando, dessa forma, a existência de um “Ser Absoluto”. Assim, a África faria parte de um mundo não desenvolvido, preso ao espírito natural e que estaria no começo da história universal, sendo, portanto, rechaçada para fora da História da Humanidade. (MUNANGA, 2015).

É interessante perceber que essa perspectiva trazida por Hegel ainda se fazia presente no meio acadêmico em meados do século XX, como se percebe no exemplo trazido por Fage

¹¹ Fazemos menção à palestra intitulada *The danger of a single story*, proferida num evento da Ted Talks. A palestra encontra-se disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

(2010). Segundo o autor, em 1963, o professor de Oxford Sir Trevor-Hoper afirmou que a África subsaariana não possuía história, a não ser vinculada a história dos europeus no continente, sendo o resto apenas escuridão. A escuridão à qual o autor se refere advém de uma suposta ausência de fontes históricas, especialmente as escritas.

É interessante perceber que, para os estudiosos europeus do final do século XIX e início do XX, a África não seria capaz de produzir um conhecimento que fosse endógeno, nesse sentido a História da África só existiria à medida que europeus ou árabes adentrassem o continente para relatar e registrar as mudanças por eles implementadas. Oliva (2004) nos chama a atenção, por exemplo, para as argumentações utilizadas pelos europeus para explicar as origens da técnica estatuária usada pelos iorubás, da arte do Benin, e da arquitetura do Zimbábue. O destaque dado aos conhecimentos presentes nessas civilizações é explicado como frutos de interferência de outras civilizações na África negra, mas nunca como criação africana. Nesse caso, a arte do Benin seria vinda dos portugueses, e a infraestrutura do Zimbábue, dos povos árabes. Já Lopes (1995) nos apresenta como cientistas europeus interpretaram o conhecimento astronômico dos povos Dogon:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos povos Dogon, nos anos 1940, M. Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimento existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon, e concluiu que os “Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios à volta do Sol” [...]. Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado que a ciência da época. (LOPES, 1995, p. 23).

A partir desses exemplos, é possível percebermos que a construção do conhecimento histórico não se reduz a aspectos e critérios puramente acadêmicos e epistemológicos, mas se relacionam com o contexto histórico, com as disputas e interesses políticos em voga no momento de sua escrita.

A ação imperialista da Europa acabou por criar uma história colonial da África. Segundo Oliva (2004), esses estudos criaram uma história que tinha como centro narrar as ações dos europeus no continente, inclusive com a criação de institutos nos países metrópoles como Alemanha, França, Inglaterra e Bélgica. De acordo com Fage (2010, p. 10), os historiadores europeus compreendiam a África como ágrafa e, portanto, sem história. Tal concepção foi exposta por A.P. Newton, em 1923, em uma conferência da Royal African Society de Londres, na qual ele afirmou que a África não possuía História uma vez que a História só se inicia quando

alguém se põe a escrever. Daí a história da África antes dos europeus só poderia ser contada a partir de coisas que não dizem respeito aos historiadores, como “restos de materiais.

Todavia, contemporâneo a esse momento, alguns africanos que haviam dominado o idioma latino também começaram a fazer registros dos seus povos, para evitar que suas histórias fossem tragadas pela História da Europa. Segundo Fage (2010, p. 18), entre os primeiros clássicos desse gênero destaca-se *History of the Gold Coast and Avante*, de Carl Reindorf (1895), e *History of the Yourubas*, de Samuel Johnson (1897). Um segundo grupo de autores é descrito por Fage (2010) como protonacionalistas que abordaram questões históricas; nele se destacaram: J.A. Horton (1835-1883), E.W. Blyden (1832-1912), J.M. Sarbah (1864-1910), J. B. Danquah (1895-1965). Por fim, temos um grupo de autores africanos que se preocuparam em combater o mito da superioridade europeia, daí utilizaram uma escrita preocupada em ressaltar a história africana e suas especificidades, como exemplo: *The Religion of Youruba*, de J. Lucas (1949), e *African Glory*, de J. Graft-Johnson (1954). Ainda nessa perspectiva, porém em uma escala mais reduzida, muitos africanos, influenciados por missionários cristãos, continuaram a registrar as tradições históricas locais; destaque é dado para a obra de J. U. Egharevba (1934), *A Short History of Benin*.

O cenário sobre a produção historiográfica africana muda substancialmente a partir dos processos de independência dos países africanos, precisamente em 1960. Segundo Oliva (2004, p. 26), alguns congressos e publicações sobre a África se destacam; citamos alguns: em 1960 surge o primeiro jornal internacional especializado em África, o *Journal of African History*, realizado pela Cambridge University Press; dois anos depois, temos a publicação do livro *History of East Africa*, realizado pela Comissão da África do Leste; em 1962, temos o *Primeiro Congresso Internacional de Africanistas*; em 1965, a realização do *Congresso Internacional sobre História da África*, organizado pelo Governo da República Unida da Tanzânia; já no começo da década de 1970, ocorre a publicação de *The Cambridge History of the Africa*, patrocinada pela Universidade de Cambridge sob a supervisão de Roland Oliver e John Fage.

Para Barbosa (2008, p. 51), não podemos esquecer de citar “o primeiro grande historiador africano” dos anos 1950 e 1960, o senegalês Cheikh Anta Diop, do qual se destacam os livros *Nações negras e culturas*, de 1955, e *Anterioridade das civilizações africanas*, de 1967. Nesse último, o autor retoma, de forma transformada, uma tese do século XIX de que o Egito era uma civilização com origem cultural do mundo greco-romano. Seu objetivo era defender a africanidade do Egito Faraônico e apoiar o princípio da unidade cultural africana. O autor também destaca as obras *Campanhas do Senegal*, de Abdoulaye (1958), e *Sudjata ou o*

épico mandinga, de Djibril Tamsin Nièna (1960). No primeiro de Abdoulaye, o historiador retoma análises de Eric Williams para analisar o papel da África e dos africanos na formação do capitalismo moderno. Já a segunda obra trata-se de um dos primeiros ensaios a utilizar fartamente a história oral para abordar os tradicionalistas africanos, isto é, homens detentores de grande sabedoria da herança oral africana. Barbosa (2008) ainda cita duas conhecidas obras no Brasil: *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon, de 1961, e *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*, Albert Memmi de 1957.

É nesse cenário de crescimento da produção historiográfica sobre a África que surge o interesse, a partir de historiadores africanos, de construir uma História Geral da África (HGA). A ideia é apresentada no *1º Congresso Internacional dos Africanistas*, em 1962, e, já no ano seguinte, é encaminhada e aprovada como um dos projetos de cooperação científica internacional na *16ª Conferência Geral da Unesco*.

Segundo Barbosa (2018), dois motivos contribuíram para a participação da Unesco: em primeiro lugar, a instituição já estava voltada para trabalhos na África sobre a educação e, em segundo, por garantir o respaldo financeiro que o projeto exigiria, isto é, um projeto científico internacional de grande envergadura. Ainda segundo Barbosa (2018), são três os principais objetivos apresentados para a criação da obra HGA. Em primeiro lugar, havia a necessidade de criar um esforço internacional de preservação das fontes, tanto escritas quanto orais, presentes no continente, além da construção e sistematização das fontes num arquivo público na África. Havia o desejo de que a HGA pudesse sistematizar o conhecimento, ainda disperso, sobre o continente e, por fim, havia o desejo de construir uma História da África que superasse os preconceitos colonialistas e trabalhasse para mostrar as contribuições africanas para a civilização em geral. Os pontos primordiais do projeto HGA são escritos em 1979, assinados pelo historiador queniano Bethwell Allan Ogot, Presidente do Comitê Científico Internacional. São quatro pontos levantados por Ogot (2010). É afirmado que a HGA busca realizar uma síntese das correntes de pensamento e pesquisa sobre o continente. Em segundo lugar, é reafirmado que a África será considerada nessa obra como um todo, evitando fragmentações entre África negra, África do norte, África muçulmana e afins. Nesse sentido, os laços históricos da África com os demais continentes são analisados no âmbito dos intercâmbios mútuos e das influências multilaterais que compreendem a África como uma totalidade. Em terceiro lugar, a HGA se fundamentará em uma grande diversidade de fontes, incluindo a fonte oral e, por fim,

A *História Geral da África* é aqui essencialmente examinada de seu interior. Obra erudita, ela também é, em larga medida, o fiel reflexo da maneira através da qual os autores africanos veem sua própria civilização. Embora elaborada em âmbito internacional e recorrendo a todos os dados científicos atuais, a *História* será igualmente um elemento capital para o reconhecimento do patrimônio cultural africano, evidenciando os fatores que contribuem para a unidade do continente. Essa vontade de examinar os fatos de seu interior constitui o ineditismo da obra e poderá, além de suas qualidades científicas, conferir-lhe um grande valor de atualidade. Ao evidenciar a verdadeira face da África, a *História* poderia, em uma época dominada por rivalidades econômicas e técnicas, propor uma concepção particular dos valores humanos. (OGOT, 2010, p. XXVIII, grifo no original).

Como se percebe, um dos pontos centrais da HGA está em uma abordagem global do continente pautada em uma perspectiva africana, isto é, a interpretação historiográfica é feita sobre a África a partir da África, em uma perspectiva totalizante, propondo-se a construir uma história científica que confira protagonismo aos autores africanos para a análise da sua própria civilização, enxergando-os como sujeitos de sua própria história. É interessante ressaltar que a expressão “em larga medida” demonstra, no entanto, que a construção de uma escrita a partir de uma “perspectiva africana” não se realizou sem fortes tensões historiográficas e políticas. É necessária a ressalva que a obra não é exclusivamente escrita por africanos; segundo Barbosa (2018), os escritores africanos são a maioria nos conselhos do projeto, mas há a participação de 350 especialistas internacionais na produção final da obra.

A coleção *História Geral da África* conta com oito volumes, divididos da seguinte forma: volume 1: *Metodologia e pré-história da África*, editado por Joseph Ki-Zerbo; volume 2: *África antiga*, editado por Gamal Mokhtar; volume 3: *África desde 1935*, editado por Ali A. Mazrui; volume 4: *África do século VII ao XI*, editado por Mohammed El Fasi; volume 5: *África do século XII ao XVI*, editado por Djibril Tamsir Niane; volume 6: *África do século XIX à década de 1880*, editado por J.F. Ade Ajayi; volume 7: *África do século XVI ao XVIII*, editado por Betwell Allan Ogot; e volume 8: *África sob dominação colonial 1880-1935*, editado por Albert Adu Bohem.¹²

É possível afirmar que o comitê científico que organizou a obra buscou assegurar que a HGA tivesse um ponto de vista africano, como concepção teórico-metodológica da escrita da obra, mas o que isso significa? Podemos caracterizar a “perspectiva africana” a partir de três abordagens presentes na obra, a saber: “internalista”, “totalizante” e “voltada para os sujeitos”. Por internalista entende-se o destaque dado às abordagens internas em detrimento das externas ao explicar a História da África; por totalizante entende-se o recorte espacial africano entendido

¹² Ficou a cargo da UNESCO do Brasil, da Universidade Federal de São Carlos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) garantir a viabilização da edição completa em português da *História Geral da África*, em 2010.

como um todo, buscando uma escrita que reconheça o continente como uma unidade; por último, a questão dos sujeitos africanos, isto é, uma abordagem que busque o protagonismo dos africanos, demonstrando seu agenciamento histórico. (BARBOSA, 2018).

Uma das mais conhecidas críticas sobre a HGA foi realizada pelo historiador Carlos Lopes (1995). Segundo o autor, a escrita da HGA inauguraria um novo momento da historiografia sobre a África, denominada de “Corrente da pirâmide invertida”, isto é, a escrita da História realizada por esses historiadores estaria muito preocupada em reivindicar uma identidade para o continente a partir de uma construção idílica sobre o seu passado colonial. Nas palavras do historiador:

Os dados pareciam jogados. Doravante, tratava-se de escrever a História dos povos de África, longe do binómio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial, excepto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade Africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder, longe de hipóteses susceptíveis de pôr em causa a precariedade das evidências e metodologias. (LOPES, 1995, p. 26).

Apesar das ácidas críticas ao projeto, o historiador defende que após esse período uma nova corrente de historiadores africanos estaria “livre” para escrever uma história menos passional e menos preocupada em discutir o futuro do continente.

O legado do projeto da HGA fica claro a partir dos anos 1980. Há uma sofisticação no uso das fontes orais e um aprimoramento da interdisciplinaridade com as áreas da linguagem, da antropologia e da arqueologia. Além disso, segundo Oliva (2004), a partir desse período são encontradas novas fontes históricas em árabe sobre o continente, além de documentação de arquivos ultramarinos europeus na própria África, tornando ultrapassada a noção de que o continente não dispõe de documentação escrita para análise.

Segundo Barbosa (2008, p.56), nesse momento alguns nomes se destacam tanto no cenário internacional – como J. Vansina, J. Jonh Thorthon; C. Coquery-Vidrovitch, P. Lovejoy, J. Miller, Y. Kopytoff, A. Costa e Silva, K.Assante, M.Bernal, C. Lopes, D. Birmingham – quanto no cenário africano – como B. Barry, A.F. Ajahi, A. Boahen, B.A. Ogot, V. Mudimbe, I.A. Akinjogbin, T. Falola, M. Diouf, E.J. Alagoa, e outros –, demonstrando um crescimento quantitativo da produção sobre o continente, articulado a uma pluralidade das temáticas investigadas, como: o cotidiano, o imaginário, gênero, escravidão e cultura política.

Já no Brasil, a construção de uma historiografia africana ganha fôlego a partir da década de 1960. Nesse cenário destacamos a criação de alguns centros de estudos acadêmicos, como o

pioneiro Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em 1959, na Universidade Federal da Bahia, criador da revista *Afro-Ásia*; o Centro de Estudos Africanos (CEA), da Universidade de São Paulo, criado em 1965, criador da revista *África*; e, por fim, a criação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), criado em 1973, na Universidade Cândido Mendes, criador da revista *África e Estudos Afro-Asiáticos*.

Para Costa e Silva (2003) e Santos, Mattos e Matos (2015), é difícil no Brasil separarmos rigorosamente os estudos sobre história da África de uma importante parte da história do Brasil, uma vez que a história do continente africano é central para compreendermos a história da formação da sociedade brasileira. Todavia, como nos diz Oliva (2004), é necessário ressaltar a importância de estudos sobre a África que não estejam vinculados às temáticas afro-brasileiras, para poder percebê-los em seu próprio eixo histórico africano, isto é, dentro daquilo que é chamado de contexto ou Mundo Atlântico.

Segundo Santos (2012), a primeira obra de destaque no país é a tese de João José Reis, 1982, intitulada *Rebellion in Brazil: The African Musing Uprising in Bahia*, na qual ele considerou a dimensão Atlântica da escravidão ao analisar as sobrevivências e recriações culturais dos africanos do Golfo do Benin no Brasil. A pesquisa de mestrado de Selma Alves Pantoja, orientada por Ciro Flamarion Cardoso, denominada *Nzinga Mbandi: Comércio e Escravidão no Litoral Angolado no século XVII*, destaca-se por abordar o tráfico de escravos em Angola por uma perspectiva africana. Já na década 1990, ainda segundo Santos (2012) destacam-se as pesquisas de: Leila Hernandez, *Os filhos da Terra do Sol: a formação do Estado Nação em Cabo Verde*; Selma Pantoja, *O encontro nas Terras de Além-Mar: os Espaços Urbanos do Rio de Janeiro, Luanda e Ilha de Moçambique*; Marcelo Bittencourt Ivanir Pinto, *As linhas que formam o EME. Um estudo sobre a criação do Movimento Popular de Libertação*; e Valdemir Zamporoni, *Entre "narros" & "mulungos": colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, Moçambique, c. 1890 - c. 1940*.

É também desse período uma das principais obras sobre a África produzidas no Brasil; falamos da obra *A enxada e a Lança: a África antes dos Portugueses*, escrita por Alberto da Costa e Silva (2011). A obra se propõe a discutir, a partir de vasto material arqueológico, antropológico e histórico, povos e etnias presentes na África antes do processo colonizador português, destacando as técnicas agrícolas e de navegação, expressões religiosas e artísticas, reinos extintos, costumes e crenças, centrando-se na África negra.

De acordo com a pesquisadora Vanicleia Santos, a partir dos anos 2000, a produção sobre a África tem um aumento significativo com a criação da Lei 10.639/03. Apesar da lei não

legislar sobre a obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira no ensino superior, ela trouxe para os espaços acadêmicos a necessidade de concursos específicos para o ensino sobre África. Assim, a lei conjugada aos concursos e à inserção desses(as) professores(as) na pós-graduação tem aumentado significativamente o número de dissertações e teses sobre a temática.

Só um exemplo dentro da UFMG: eu entrei em 2010. Entre esse ano e 2016, eu tenho cinco dissertações defendidas. Cinco novos trabalhos sobre história da África foram defendidos na UFMG. Uma média de quase um trabalho por ano. Isso mostra, no caso da UFMG, um aumento de 500% em cinco anos. Certamente, se não houvesse a lei, os concursos, eu não teria. Eu tenho cinco alunos que defenderam e tenho mais seis para defender. (SANTOS; MATTOS; MATOS, 2015).

Destacam-se nesse período uma série de pesquisas que buscaram problematizar a África a partir de seu próprio eixo africano, das quais destacamos as obras de: Patrícia Teixeira Santos (2000), *Regenerar a África pela África: o projeto de evangelização da África de D. Daniele Comboni, Vigário Apostólico (1864-1881)*; Marcelo Bittencourt (2002), “*Estamos juntos*”. *O MPLA e a luta anticolonial. (1961-1974)*; Anderson Ribeiro Oliva (2002), *Visões da África: leituras e interpretações acerca da Religião dos Iorubas*; Alexsander Gebara (2006), *A África presente no discurso de Richard Francis Burton*; Jacimara Souza Santana (2006), *Mulheres e Notícias: os discursos sobre as mulheres de Moçambique na revista Tempo (1975-1985)*; e Rosana Marcosa Gonçalves (2008), *África Indômita: missionários capuchinhos no Reino do Congo (século XVII)*.

Diante desse quadro da produção teórica sobre a África, no próprio continente e no Brasil, retomamos os escritos de Chimamanda Adichie. É notório o crescimento de obras sobre História da África nas últimas décadas; a pluralidade de pesquisadores dentro e fora do continente são testemunhas da escrita de uma História da África comprometida com o esforço em construir discursos cada vez mais plurais e, portanto, mais distante da História Única que marcou a historiografia africana em seu primeiro momento. No entanto, como toda produção historiográfica, há tensões na construção dessa escrita, principalmente aquelas que tangenciam as discussões sobre a unidade, ou não, de uma história do continente africano. Em que pese esse crescimento sobre a temática africana nos ambientes universitários, a temática ainda é abordada de forma deficitária nas escolas de educação básica, onde ainda são percebidos discursos que reduzem a África a uma história única, fetichizada e pouco científica.

No trabalho desenvolvido no Escola de Todas as Cores, a temática africana não vem apresentando-se como uma temática privilegiada pelos(as) professores(as) ao abordarem as relações étnico-raciais. Nessas fontes, o que percebemos é um silenciamento sobre essa história e historiografia africana. A abordagem da temática afro-brasileira é privilegiada pelos(as)

professores(as) em detrimento de uma abordagem centrada nos saberes escolares que versem sobre a História Africana. O que viemos percebendo é uma opção pedagógica dos(as) professores(as) pesquisados(as) em abordar temas que perpassassem todas as disciplinas que compunham o Projeto, sem deterem-se em conteúdos específicos da Historiografia Africana.

3.5.2 *Temática Afro-brasileira: os estudos sobre a escravidão*

Se a historiografia africana ainda está em franco desenvolvimento, aquela que versa sobre a presença africana no Brasil já é bastante consolidada. De modo especial, interessa-nos um recorte sobre a historiografia que tem como objeto de estudo a escravidão no Brasil, por entendermos que essa é uma temática cara à discussão da temática étnico-racial no país e, de modo especial, bastante presente nos espaços escolares.

A historiografia sobre a escravidão foi marcada pelo racismo científico difundido por autores como Oliveira Viana e Nina Rodrigues, nos fins do século XIX. Esses autores defendiam uma suposta inferioridade dos negros e sua contribuição negativa para a formação do povo brasileiro. De modo particular, Nina Rodrigues era um defensor do conceito de raças. Para o autor, cada “raça” encontrava-se em um estágio de desenvolvimento que conferia uma capacidade intelectual distinta das demais, portanto, a mistura das “raças” negras e brancas seria danosa para a construção da nação brasileira. Assim, uma nação construída a partir da mestiçagem estaria fadada à instabilidade e ao seu não desenvolvimento. Autores como Sílvio Romero e Alberto Torres também defendiam uma hierarquização das “raças”, ainda que tenham visões diferentes sobre a miscigenação e seu impacto sobre a construção da nação brasileira. (COSTA, 2009).

Um segundo momento da historiografia sobre a escravidão é marcado pela obra do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre intitulada *Casa Grande e Senzala*, escrita em 1933. A obra destaca-se por se contrapor às ideias pseudocientíficas em voga no momento de sua escrita que analisavam a mestiçagem como um elemento nocivo para a construção da nação brasileira. Freyre rompe com essas ideias e afirma a importância da mestiçagem e dos povos africanos para a formação do Brasil. A pesquisa realizada pelo autor inicia as discussões sobre escravidão no Brasil a partir de uma chave de leitura que busca identificar as contribuições dos grupos africanos para o país. Amparado nos estudos de Franz Boas sobre a antropologia cultural, a obra analisa a escravidão como elemento primordial da construção de uma história da formação do Brasil, realçando como esses grupos, ao interagirem em sociedade, foram

produtores de cultura. Dessa forma, o livro de Freyre é considerado pelos historiadores como marco da historiografia sobre escravidão. (VAINFAS, 1999; QUEIRÓZ, 2007).

Ao romper com o pensamento dos principais intelectuais da época, como Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, Freyre questiona as principais ideias racistas de sua época, configurando o que seria um dos principais méritos de sua obra. Para Palermo (2017), a obra de Freyre é considerada inovadora no que tange aos estudos sobre a discussão da formação do país, principalmente devido à posição intelectual que firmou nos anos 1930 sobre a importância da escravidão como chave para a compreensão do país e do papel dos negros.

Em Freyre, a sociedade brasileira é marcada pelo paternalismo, por uma relação de empatia entre as raças e uma relação senhor-escravo sinalizada pela amenidade, características que explicariam a miscigenação e seriam específicas do escravismo português. Essa linha de pensamento levou o autor a defender que o país vivia em uma espécie de “democracia racial”, na qual a miscigenação praticada corrigiria a distância social existente (QUEIRÓZ, 2007) e na qual o escravo negro era “[...] o elemento melhor nutrido em nossa sociedade patriarcal.” (FREYRE, 2003, p. 53).

Para Queiróz (2007, p. 104), a obra de Freyre destaca-se pelo seu duplo, e paradoxal, sentido “conservador-revolucionário”. Revolucionário quanto à metodologia utilizada, quanto à originalidade das pesquisas e à força da interpretação dos fatos, o que provocou uma modificação nos rumos da discussão teórica, no início do século XX, sobre a importância da população negra para a formação do país. Mas também foi conservador, analisando a escravidão como um ato benevolente, ancorado num conservadorismo do século XIX e na defesa do *status quo*. A obra de Freyre não sofreu contestação imediata; muito pelo contrário, os mitos da brandura e da subserviência do sujeito escravizado foram reforçados, influenciando outros autores no Brasil e em outras partes do mundo sobre o tema da escravidão nas Américas.

É, no entanto, no cenário do pós-Segunda Guerra Mundial, das lutas dos sujeitos negros norte-americanos pela igualdade racial e dos movimentos internacionais de combate ao racismo, capitaneado pela recém-criada Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, que os estudos sobre escravidão foram impulsionados. No Brasil, segundo Queiróz (2007), a partir dos anos 1950, uma nova concepção revitalizou os estudos sobre a escravidão negra, dando origem a uma nova corrente historiográfica, que se opõe de forma veemente aos escritos de Freyre, composta por nomes como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Emília Viotti.

A posição defendida pelos pesquisadores vinculados à Universidade de São Paulo estava centrada em algumas grandes problemáticas, a saber: questionar a relação senhor-escravo preconizada por Freyre, analisar a escravidão como sustentáculo do capitalismo internacional e enfatizar o caráter violento da relação escravista aqui estabelecida num processo que resultou na “coisificação subjetiva” do cativo. Como descrito por Queiróz (2007) e Palermo (2017), essas questões foram produzidas num cenário de retomada da democracia no país, momento de muita efervescência política e intelectual que acabaram por cunhar uma nova abordagem sobre a escravidão na historiografia.

Destacamos aqui, entre os autores acima listados, a contribuição de Fernando Henrique Cardoso. A pesquisa empreendida por Cardoso (2003) versa sobre o escravismo na província do Rio Grande do Sul e resultou no livro intitulado *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional – o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. O trabalho apresenta os processos de formação e desagregação da sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul, visto “a partir da situação social que o negro nela assumia” (CARDOSO, 2003, p. 27). Nesse sentido, analisa a formação de um tipo determinado de sociedade, buscando verificar os efeitos dos padrões estruturais sobre o comportamento de duas classes antagônicas: os senhores e os escravizados.

A sociedade rio-grandense-do-sul organizou-se nos moldes de uma estrutura patrimonialista, tendo as posições de senhor e escravo reguladas por rígidas expectativas de dominação e subordinação. Assim, a posição hierarquicamente superior no sistema social – o senhor – é caracterizada pelo exercício violento e arbitrário da autoridade, o que ocorreria de forma inerente às posições hierarquicamente superiores no sistema social. Nesse sentido, não apenas do ponto de vista jurídico, o escravo era reduzido à condição de “coisa”, sendo a reificação do escravo produzida de forma objetiva e subjetiva.

Logo, para Cardoso (2003, p. 164)., a existência das condições gerais que definem a posição do escravo independe das variáveis pelas quais senhores e escravos regulavam suas relações recíprocas, uma vez que “a sociedade escravocrata seja sempre igual, independente das condições particulares que assumam” Cumpre ressaltar que a relação entre infraestrutura e superestrutura levou Cardoso a valorizar a face violenta e dominadora da escravidão, uma vez que os escravos na condição geral de “coisa” só poderiam reproduzir seu trabalho de forma mecânica e impensada. (PALERMO, 2017).

Outra autora que se destacou foi Emilia Viotti da Costa, com seu clássico *Da senzala à Colônia*, publicado originalmente em 1966. Segundo Marquese e Salles (2016), esta pode ser

considerada a melhor obra de história sobre a escravidão brasileira do século XIX redigida sob a perspectiva da análise estrutural. O livro apresenta como tese central a escravidão como uma instituição do sistema colonial característica da fase de acumulação primitiva e mercantil do capital e da formação do Estado moderno na Europa (séculos XV e XIX) que entrara em crise com o desenvolvimento do capitalismo, o Estado absolutista e o mercantilismo foram repudiados. O recorte temporal do livro se estende por seis décadas, indo da independência à abolição, na análise da desagregação da escravidão.

Em sua obra, Viotti apresenta uma abordagem histórica que combina processos de longa duração, abordando questões estruturais, situações conjunturais e uma sucessão de episódios. Na abordagem realizada pela autora, os episódios aparecem como pontos de convergência dos movimentos de longa e média duração, estruturais e conjunturais. No caso concreto da abolição no Brasil, a leitura realizada pela autora abrange os processos mais amplos da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, incluindo as mudanças estruturais na economia, as tentativas de substituir o escravo pelo imigrante e as legislações que versavam sobre alforrias que ganham força desde 1871. Contudo, para a autora, o fator decisivo para que os fazendeiros das regiões cafeeiras aceitassem a abolição não estava nas questões estruturais, mas nas crescentes rebeliões que ocorriam dentro das senzalas¹³. (MARQUESE; SALLES, 2016).

Já a década de 1980 é marcada por uma nova ampliação e renovação da historiografia brasileira. A partir de uma releitura das fontes históricas sob aparato teórico-metodológico diferente daquele usado pelos pesquisadores da USP, essa nova corrente é fortemente influenciada pelos escritos do historiador inglês Edward P. Thompson e pela obra do filósofo Michel Foucault, especialmente a obra *Vigiar e Punir*. Dentre os objetos de pesquisa que interessam a essa nova corrente, destacamos: as pesquisas sobre as experiências cativas, a resistência cativa, o conceito de autonomia escrava – mesmo que relativa –, a busca por recuperar o protagonismo pelos descendentes dos cativos, além da ênfase nos estudos qualitativos sobre as famílias escravizadas. (PALERMO, 2017).

A escravidão, nessa perspectiva, não foi mais analisada exclusivamente pelo prisma macroestrutural, passando a ser pensada, sobretudo, por meio da valorização do papel dos cativos e da sua cultura, reconhecendo que, mesmo diante dos horrores da escravidão, os sujeitos escravizados continuavam na condição de sujeitos sociais e não podiam ser reduzidos historicamente à visão que os compreendia ora como mercadoria ora como mão de obra para a

¹³ Sobre esse assunto, a autora tem um artigo que aprofunda a discussão, produzido em 1990: *Estruturas versus experiências – novas tendências na História do Movimento Operário e das Classes Trabalhadoras na América Latina: o que se perde e o que se ganha*.

economia brasileira agroexportadora. Conceitos como os de “experiência social” e de “cultura” são utilizados junto à complexidade das “relações de poder” que marcavam o sistema escravista, permitindo novos olhares e novas fontes, levando historiadores a vasculharem diferentes tipos de fontes e arquivos documentais, ampliando suas pesquisas para além dos locais nos quais se desenvolviam os grandes sistemas de exploração de mão de obra escrava, possibilitando vislumbrar o caráter dinâmico do escravismo como articulador das relações sociais. (SANTOS, 2011; SOUZA, 1989).

Para a historiadora Ângela de Castro Gomes (2004), uma boa maneira de compreender a história social do trabalho escravo dos oitocentos é identificando os três mitos contra os quais essa corrente investiu de forma incisiva. O primeiro deles é o que afirma o caráter não violento da escravidão brasileira. Esse mito, originado dos escritos de Freyre, já vinha em franco declínio desde os anos 1950, a partir dos estudos feitos por sociólogos e historiadores, todavia, segundo a autora, é necessário ratificá-lo. O segundo é nomeado como “o mito do escravo-coisa”. Esse mito postularia que o trabalhador na condição de escravo vivenciaria uma situação de dominação tão intensa que o impossibilitaria de ações humanas, ficando destituído de consciência. Nessa perspectiva, o escravizado estaria na condição de “coisa” ou “peça”, completamente vitimizado, não possuindo qualquer margem de manobra. A historiografia dos oitocentos rejeita essa perspectiva, buscando compreender os processos de agenciamento histórico vivenciados pelos sujeitos escravizados. Por fim, o terceiro mito a ser combatido é denominado o “perigo do escravo rebelde”. Esse mito advoga que, diante da situação que vivenciavam os sujeitos escravizados, restava a eles a revolta radical. Apesar dessas formulações buscarem denunciar a “democracia racial”, elas acabavam caindo no binarismo que reduzia o escravizado ora a uma “coisa”, ora a uma ameaça radical à sociedade, resultando em “duas alternativas que, como a literatura do pós-1980 evidencia, não rompiam com as seculares imagens que sustentavam a desumanização dos escravos” (GOMES, 2004, p. 34).

Segundo Queiróz (2007), a obra que inicia essa abordagem foi *Ser escravo no Brasil*, de Kátia Mattoso, publicada em 1982. Dentre as outras obras publicadas na década de 1980, destacamos: *O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro*, de Leila Algranti, escrito em 1988, que revela a questão da escravidão urbana, demonstrando que a escravidão nas cidades não tinha um caráter “brando”; *Campos da violência*, de Silvia Lara, publicado em 1988, que analisa as relações de escravos e senhores nos campos de Goitacazes, relatando as práticas de punição da elite senhorial do Brasil colonial entre 1750 e 1808; *Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade do Brasil colonial*, de Ronaldo Vainfas,

publicado em 1986, que analisa a sociedade escravista colonial, centrando sua análise na produção dos letrados coloniais e nos escritos dos homens que pensaram o escravismo de fins do século XVII e XVIII; *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, de Sidney Chalhoub, escrito em 1990.

Dentre as obras que se dedicaram a analisar os “espaços de negociação” presentes nas relações senhor-escravo, destacamos *Negociações e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, de João José Reis e Eduardo Silva, de 1989. No primeiro capítulo da obra, intitulado “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”, os autores negam o caráter paternalista da escravidão, cuja figura emblemática é a de “Pai João”, expressão do escravo submisso e conformado, assim como negam que toda forma de resistência se assimilaria à figura de Zumbi dos Palmares. O mote da obra está na importância das estratégias de negociação e no reconhecimento que os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo. Sobre as negociações, os autores afirmam que

Tais negociações, por outro lado, nada tiveram a ver com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor. Só sugerimos que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. (REIS; SILVA, 1989, p. 7).

A perspectiva empreendida pelos autores pós-1980 também foi alvo de críticas, chegando a ser classificada por Gorender de “neopatriarcalismo”. Para Queiróz (2007), pensar a escravidão a partir dos processos de “negociação” entre senhores e escravos faz crer que os processos daí advindos eram horizontais e, em último caso, até crer que a escravidão foi branda. Com tudo isso em vista, é possível perceber e ter uma dimensão dos dissensos historiográficos em torno da temática.

3.6 Da conquista à implementação da Lei 10.639/2003: o que dizem as pesquisas

Para finalizarmos esse capítulo da nossa pesquisa, entendemos que seria necessário realizar um levantamento de pesquisas que versem sobre a mesma temática que nos propomos a pesquisar, na interface com as categorias “saberes docentes” e “práticas pedagógicas”. Nesse sentido, a busca por distintas pesquisas dentro das mesmas categorias por nós trabalhadas nos possibilita identificar como a temática vem sendo explorada dentro desses conceitos e a perceber qual é a especificidade da nossa proposta metodológica.

Elegemos para a realização desse levantamento bibliográfico o catálogo de teses e dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD. Para

o desenvolvimento inicial do levantamento, foram considerados quatro descritores, a saber: Saberes docentes, Lei 10.639, Educação das relações étnico-raciais e Práticas pedagógicas. Dado que o site da Capes apresentava resultados diferentes quando utilizávamos os mesmos descritores, porém isolados por aspas, optamos por realizar o levantamento a partir de cinco distintos critérios, ainda que com o uso dos mesmos descritores.

- Critério 1: Saberes docentes, Lei 10.639, Educação das relações étnico-raciais e Práticas pedagógicas – 78 resultados¹⁴;
- Critério 2: Saberes docentes, Lei 10.639, Educação das relações étnico-raciais e “Práticas pedagógicas” – 30 resultados¹⁵;
- Critério 3: “Saberes docentes”, Lei 10.639, Educação das relações étnico-raciais e “Práticas pedagógicas” – 2 resultados;
- Critério 4: “Saberes docentes”, Lei 10.639, Educação das relações étnico raciais e Práticas Pedagógicas – 4 resultados;
- Critério 5: “Saberes docentes”, Lei 10.639, “Educação das relações étnico-raciais” e “Práticas pedagógicas” – 2 resultados.

Diante desses resultados, prosseguimos para a leitura dos resumos de todas as pesquisas localizadas, num total de 108. Nossa leitura foi orientada visando filtrar quais resultados dialogavam efetivamente com a nossa pesquisa e quais se distanciavam. Nessa etapa, foram selecionadas quarenta pesquisas do critério 1, vinte e uma pesquisas do critério 2, uma pesquisa do critério 3, duas pesquisas do critério 4 e uma pesquisa do critério 5. Ao término da leitura dos resumos, havíamos selecionado ao todo 65 pesquisas que dialogavam com a nossa e que entendíamos que mereciam uma leitura mais atenta de nossa parte. Antes, porém, de nos determos nessa leitura, percebemos que havia resultados duplicados na seleção que realizamos. Portanto, antes de seguirmos para a leitura das pesquisas, realizamos uma listagem com o nome de todas as pesquisas selecionadas para excluirmos as que se repetiam, o que nos levou ao montante final de 39 pesquisas.

A segunda base de dados consultada por nós foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD. Utilizamos os mesmos descritores utilizados no sítio da Capes em

¹⁴ Do total de 78 resultados encontrados, cinco não dispunham do resumo no sítio da Capes para leitura. Tentamos localizar essas produções nos sítios das instituições de origem, mas também não obtivemos sucesso.

¹⁵ Do total de 30 resultados encontrados, três não dispunham do resumo no sítio da Capes para leitura. Tentamos localizar essas produções nos sítios das instituições de origem, mas também não obtivemos sucesso.

seus cinco critérios e não obtivemos nenhum resultado na base de dados. Diante disso, modificamos alguns dos descritores com vistas a alcançar resultados distintos. Optamos por utilizar apenas três descritores e por modificar o descritor “Educação das relações étnico-raciais” por termos equivalentes, resultando em três distintos critérios de busca:

- Critério 1: Saberes docentes; Educação das relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas – 10 resultados;
- Critério 2: Saberes docentes; Educação antirracista; Práticas pedagógicas – 5 resultados;
- Critério 3: Saberes docentes; Lei 10639; Práticas pedagógicas – 13 resultados.

Realizamos uma listagem com os nomes das vinte e oito teses e dissertações localizadas e comparamos com a listagem final dos resultados encontrados no sítio da Capes com vistas à retirada dos resultados que estavam duplicados. Após essa filtragem, lemos os resumos das treze pesquisas que se apresentavam como inéditas a nós e buscamos selecionar as que entendíamos que dialogavam com a nossa pesquisa; ao final, selecionamos duas pesquisas do critério 1 e três pesquisas do critério 3.

Findado o levantamento nas duas bases de dados, fizemos uma grande listagem de todas as pesquisas que mereciam nossa leitura mais atenta, num total de 45 pesquisas, e iniciamos as leituras. Para direcionar nossa leitura, criamos uma ficha de análise das teses e dissertações dividida em cinco grandes campos. O primeiro campo continha os dados de identificação da pesquisa; um segundo campo compreendia os objetivos que norteavam as pesquisas; outro campo para identificar a metodologia utilizada pelos pesquisadores; um quarto campo para especificar os diálogos que a pesquisa estabelecia com a categoria “saberes docentes” e, por último, um campo para tomar notas de como a categoria “práticas pedagógicas” foi discutida e analisada nas pesquisas. Ressaltamos que não fizemos a leitura integral das obras, mas que lemos integralmente a introdução e a conclusão de todas as pesquisas, sendo que, em muitos casos, também fizemos a leitura do capítulo destinado à discussão e à análise dos dados.

Após o fichamento das pesquisas, buscamos criar categorias para agrupá-las de modo tal que pudéssemos apresentá-las demonstrando como se aproximam ou se distanciam da pesquisa que ora desenvolvemos. Do total dos trabalhos encontrados, pouquíssimos estabeleciam relações com a categoria “saberes docentes”, tendo a maioria das pesquisas selecionadas relações mais diretas apenas com as categorias “práticas pedagógicas”. Daí nossas

categorias se articularem de forma mais estreita apenas com a categoria das “práticas pedagógicas”.

A **primeira categoria** que apresentamos é denominada de “não representativos”, isto é, apesar de selecionados para leitura mais atenciosa de nossa parte, os trabalhos não apresentavam uma verticalização sobre as categorias saberes e/ou práticas pedagógicas na interseção com a temática racial. Falamos das pesquisas desenvolvidas por Dias (2016), Sousa (2014), Costa (2013) e Maciel (2014).

A **segunda categoria** criada por nós é denominada de “resultados negativos”. Nela apresentamos uma série de pesquisas que, apesar de proporem nos seus objetivos investigar, em alguma medida, as práticas pedagógicas no âmbito da temática étnico-racial, depararam-se em campo com a inexistência ou a pouca ênfase dada pelos sujeitos e espaços pesquisados à referida temática.

A primeira pesquisa desta categoria foi elaborada por Brasileiro (2017) em uma escola municipal que se localiza dentro de uma comunidade quilombola na zona rural da Bahia. A pesquisa contou com entrevista e grupo focal com cinco pedagogas da escola, com a coordenadora pedagógica e com a diretora. Entre os resultados apresentados, a pesquisadora nos diz que a cultura local não tem sido prioridade no planejamento das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e que estes destinam a sua atenção majoritariamente a um conteúdo prescritivo que consta nos livros didáticos (BRASILEIRO, 2017, p. 86). Em outro momento, a pesquisadora afirma que durante as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) não foram citados trabalhos realizados com a temática étnico-racial e tampouco atividades vinculadas à comunidade quilombola local. Diante disso, a pesquisadora chega à conclusão que os(as) professores(as) demonstram práticas pedagógicas mecânicas e tradicionais, obedecendo a um planejamento rígido e não reflexivo (BRASILEIRO, 2017, p. 101).

Outras duas pesquisas também tiveram como lócus escolas quilombolas. A primeira pesquisa foi realizada por Souza (2016) e teve por objetivo identificar como a identidade e a cultura afro emergiam nas histórias de vida e formação de seis professores(as) de classes multisseriadas da área rural. Para tanto, escolheu como estratégia metodológica a realização de ateliês (auto)biográficos. Nas conclusões, o pesquisador assevera que as práticas dos(as) docentes pesquisados(as) carecem de experiências reflexivas sobre uma educação antirracista, afirmando ainda que a pesquisa-formação revelou que os(as) professores(as) estão distantes de estudos, leituras e materiais pedagógicos (SOUZA, 2016, p. 123) que os auxiliem na prática educativa no que diz respeito à referida temática. Já a outra pesquisa, realizada por Jesus (2017),

teve como objetivo analisar como a Lei 10.639/03 estava sendo vivenciada nas práticas pedagógicas de duas escolas quilombolas localizadas em Oriximiná, no estado do Pará. Em suas conclusões, o pesquisador nos diz que, apesar de constar no projeto político-pedagógico das escolas a referida lei, as práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial vêm se dando de forma muito “insegura” pelos(as) professores(as) pesquisados (JESUS, 2017, p. 104). Outro ponto interessante é que quatro dos cinco professores pesquisados possuem formação continuada sobre a Lei 10.639/2003, mas quando são interrogados sobre suas práticas no que tange à referida temática, não são capazes de expressar de forma clara como a vêm desenvolvendo.

Já a pesquisa realizada por Abreu (2009) teve como objetivo “investigar como está sendo aplicada a obrigatoriedade da inclusão, no ensino fundamental e médio, de temáticas visando construir uma nova imagem da população negra.” (2009, p. 10). Para tanto, realizou entrevista semiestruturada com cinco professores de distintas disciplinas. Dos cinco professores pesquisados, apenas dois disseram trabalhar com a temática africana, uma professora disse trabalhar a capoeira no dia vinte de novembro e um professor chegou a citar um livro que trabalha com os(as) alunos(as), mas sem especificar como se dá a prática pedagógica. Nas conclusões sobre a pesquisa, a autora nos diz que as práticas pedagógicas da escola pesquisada não contemplam o que foi sancionado na Lei 10.639/2003, mostrando serem práticas acríticas e que têm contribuído para a formação de indivíduos preconceituosos. (ABREU, 2009, p. 38).

Já a pesquisa realizada por Colaço (2016) buscou analisar a implementação da Lei 10.639/03 em uma escola municipal localizada no município de Beberibe, no Ceará. A pesquisa contou com a entrevista de quatro professores e de treze alunos. Ao analisar os dados, a autora questiona “Como implementar algo que não se conhece?” (2016, p. 103). As entrevistas revelaram que apenas uma das quatro professoras conhecia a lei e que a legislação sobre a temática étnico-racial não fazia parte do cotidiano dos(as) professores(as) pesquisados(as) nem das vivências pedagógicas da referida escola. No entanto, a pesquisadora narra que presenciou durante o tempo da pesquisa na escola atividades desenvolvidas na “Semana da Consciência Negra”, além de intervenções ocorridas através de um projeto realizado pela Secretaria de Assistência Social de Beberibe em parceria com a Fundação Itaú. O projeto Beberibe Multicolor vinha desenvolvendo-se na escola como estratégia para mobilizar os(as) professores(as) a trabalharem com a temática étnico-racial e com a problemática do racismo. Diante dos resultados das entrevistas com os(as) professores(as), a pesquisadora também desenvolveu intervenções na escola para sensibilizar tanto professores(as) quanto alunos(as) para a temática

étnico-racial. Na conclusão a autora afirma que diante das intervenções que ela propôs era visível a mudança, principalmente, de alunos(as) da escola, mas que havia um longo caminho a ser percorrido para poder se afirmar que a escola havia concretizado a implementação da Lei 10.639/2003 e que somente pesquisas posteriores poderiam dizer se a escola se mobilizou frente à temática (COLAÇO, 2016, p. 164).

A pesquisa desenvolvida por Lessa (2015) teve como objetivo investigar como os docentes de uma escola municipal, localizada em Ouro Preto, Minas Gerais, trabalhavam e se posicionavam com relação à temática étnico-racial no cotidiano escolar. A entrevista realizada com dezessete professores da escola e três membros da gestão escolar revelou que doze dos entrevistados desconheciam a referida legislação, e os que conheciam narravam como impeditivo do cumprimento da lei a escassez de tempo para incluir um novo conteúdo no currículo, além de reclamarem sobre a escassez de material sobre a temática. (LESSA, 2015, p. 83). Assim como na pesquisa de Colaço (2016), a pesquisadora observou que mesmo os(as) professores(as) afirmando não conhecerem a legislação sobre a temática étnico-racial, há trabalhos que são desenvolvidos pela escola para comemorar a Semana da Consciência Negra. Em sua conclusão, a pesquisadora nos diz que no estudo por ela empreendido foi possível perceber que vigora na escola a ausência de práticas pedagógicas articuladas entre as disciplinas do currículo escolar e a temática étnico-racial, sendo essa temática trabalhada de forma descolada do currículo nas festividades do 20 de novembro.

Já a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2013) objetivou analisar as relações étnico-raciais em turmas do ensino fundamental II em um colégio localizado em Salvador, Bahia. Como escolha metodológica, a pesquisadora realizou observação participante em turmas do 6º ao 9º ano, em cinco distintas disciplinas, além de aplicação de questionários aos(às) alunos(as). Nas conclusões da pesquisa, a autora nos diz que o trabalho com a temática é quase nulo, com exceção do trabalho desenvolvido na Semana da Consciência Negra e trabalhos pontuais desenvolvidos por alguns professores. A pesquisadora ainda assevera que as atividades e discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participação na formação da sociedade brasileira foram simplesmente relegados ao esquecimento na escola pesquisada, sendo as práticas pedagógicas voltadas para a temática pouco contínuas e sistemáticas, o que acaba por caracterizar a implementação da lei no colégio pesquisado como “uma dissimulação ao combate do racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito ao invés de seu embate” (FERREIRA, 2013, p. 122).

A pesquisa desenvolvida por Lira (2017) contou com a participação de seis professores(as) de História de três distintas escolas e buscou compreender o ensino de história e as práticas dos(as) professores(as) sobre a Umbanda. Como estratégia metodológica, a pesquisa aplicou questionário com perguntas abertas e fechadas para os(as) pesquisados(as) e também realizou um grupo focal. Entre os resultados encontrados na pesquisa estão os limites encontrados pelos(as) professores(as) ao tentarem trabalhar a temática. O autor também nos diz que faltam aos(às) professores(as) formação continuada e compreensão acerca das suas responsabilidades “enquanto elo na cadeia legal que prescreve a educação no alcance e na extensão dos direitos de cidadania para todos” (LIRA, 2017, p. 137).

A última pesquisa dessa segunda categoria é desenvolvida por Santos (2014). A pesquisa objetiva compreender a inserção da Lei nº 10.639/03 no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis, em Minas Gerais, e entender como as práticas pedagógicas, de que trata a lei, estão sendo inseridas a partir de duas escolas: uma da área urbana e outra da zona rural da cidade. Como estratégia metodológica, foram aplicados questionários aos pais de alunos(as) e realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras, sendo que duas se encontravam no cargo de direção. Na conclusão, a pesquisadora nos diz que nas entrevistas ficaram evidentes o desconhecimento das professoras da Lei 10.639/03 e a falta de políticas com relação à implementação da referida lei e suas diretrizes, além de constatar que há um descompasso entre o que diz a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis e o que as professoras vivenciavam dentro das escolas, salientando que a ausência de práticas pedagógicas é muito similar seja nas escolas do campo, seja nas escolas da cidade.

Diante das pesquisas apresentadas nessa categoria, queremos ressaltar que resultados negativos também apresentam conclusões relevantes, pois são representativos das dificuldades que escolas e professores(as) vêm enfrentando ao implementarem a Lei 10.639/03, desnudando como mesmo passados quase vinte anos da sua implementação, ainda estamos carentes de diferentes estratégias, principalmente, no âmbito municipal e estadual, de formações continuadas sobre a temática, de formação inicial que insira a temática no bojo dos currículos das distintas áreas do conhecimento e de projetos político-pedagógicos que incluam essa temática de forma orgânica e integrada à prática pedagógica dos(as) professores(as).

Entendemos que as pesquisas desenvolvidas por Brasileiro (2017), Souza (2016) e Jesus (2017) mostram-nos dados preocupantes do quanto a temática não vem sendo desenvolvida em escolas quilombolas, mantendo abordagens da temática que podem ser definidas, segundo Santomé (1999), como de um currículo turístico. Não muito distante dessa abordagem estão os

resultados encontrados pelas pesquisas de Abreu (2009), Lessa (2015) e Ferreira (2013). Nelas, o que se percebe é que os estudos das temáticas étnico-raciais comparecem nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) apenas no cumprimento da celebração do dia 20 de novembro, como um cumprimento obrigatório do calendário escolar e, portanto, pouco articulado com os saberes escolares.

Todavia, apesar dessas pesquisas nos situarem diante das dificuldades e limites da efetivação da Lei 10.639/03, elas pouco nos ajudam a avançar, na compreensão do trabalho docente sobre a temática étnico-racial, haja visto que a conclusão que a maioria dos pesquisadores chegam é o da inexistência do trabalho com a temática ou a realização de um trabalho pouco articulado ao fazer cotidiano docente, ficando o trabalho com a temática restrita as datas comemorativas como o dia 20 de novembro.

Já a **terceira categoria** é por nós denominada de “análises concisas sobre a prática pedagógica”. Como o nome permite inferir, nessa categoria abrigamos pesquisas nas quais os(as) pesquisadores(as) preocuparam-se em entender a prática pedagógica dos(as) professores(as) na interseção com a temática étnico-racial e chegaram à conclusão de que está em curso nas escolas pesquisadas o cumprimento da Lei 10.639/03. Todavia, o que também unem essas pesquisas é a ausência de uma análise mais minuciosa, por parte dos(as) pesquisadores(as), da prática pedagógica dos(as) professores(as). Algumas vezes, restringem-se a listá-las e/ou, em outras situações, a apenas citá-las. Esses trabalhos aproximam-se da pesquisa aqui proposta por também se preocuparem em entender quais são as práticas pedagógicas que acontecem “no chão” das salas de aulas e como os(as) professores(as) constroem estratégias para a implementação da lei, mas distanciam-se por não verticalizarem as suas abordagens em uma compreensão/análise de como se desenvolve o trabalho docente e quais são as suas características estruturantes.

O primeiro trabalho dessa categoria foi desenvolvido por Luiz (2013). A pesquisa buscou compreender “como os processos educativos desencadeados em cursos de formação continuada voltados para educação das relações étnico-raciais contribuem, ou não, para mudanças nas práticas pedagógicas de professores(as) da rede pública de educação” (2013, p. 30). Foram entrevistadas três professoras, nomeadas pela pesquisadora como: Cabo Verde, Angola e Moçambique. Na fala das professoras, elas demonstram como o curso de formação continuada sobre a temática mudou a percepção delas sobre o racismo e sobre a importância do negro para a formação do país. A professora Cabo Verde relata que antes do curso ela trabalhava a temática, mas que “faltava algo”, pois, segundo ela, faltava a consciência da importância de

trabalhar essa data [referente a 20 de novembro] (2013, p. 102), além disso, todas as professoras salientaram que essa postura de combate ao racismo passou a fazer parte das suas vivências, inclusive fora da sala de aula. Sobre a preparação de suas práticas pedagógicas após o curso, as professoras disseram que estudavam por conta própria para ampliar seus conhecimentos sobre a temática étnico-racial e que utilizavam muitas vezes do material estudado no curso para preparar as aulas sobre a temática, no entanto, não há ao longo do trabalho exemplos concretos de como é feita essa prática pedagógica. Já na conclusão, Luiz (2013) é categórica ao afirmar que os modelos de cursos de formação continuada pelos quais as professoras passaram não dialogaram com as demandas reais vividas dentro da sala de aula.

Já a pesquisa desenvolvida por Silva (2020) buscou “levantar as possíveis razões que favorecem e/ou obstaculizam os docentes no ensino sobre as questões étnico-raciais negras, com intuito de anunciar as dificuldades e desenvolver perspectivas estratégicas para a efetivação da lei” (2020, p. 18). Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora entrevistou quatro professores(as) de duas escolas distintas. Ao interrogá-los(as) sobre como desenvolvem dentro de suas disciplinas as práticas pedagógicas com a temática, o professor denominado como Afoxé conta das dificuldades em desenvolver esse trabalho dentro da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e de como seu principal suporte para esse trabalho são os livros didáticos. O professor Samba ressalta a abordagem que traz ao abordar o início do século XX no Brasil, comentando com os(as) alunos(as) como aos negros foram relegados os lugares periféricos. Já o professor Jongo e a professora Maracatu contam de como sofrem resistências dos colegas em tentar trabalhar temáticas étnico-raciais como projetos interdisciplinares. Sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), a pesquisadora nos revela que há sim um trabalho sendo desenvolvido em coerência com o que é previsto na Lei 10.639/2003, mas que esse trabalho pedagógico ainda ocorre de modo solitário.

A pesquisa empreendida por Reis (2015) objetivou investigar como as professoras egressas de um curso de letras, o PROESP (2003-2006), lidam com os conhecimentos teórico-científicos construídos sobre a cultura afro-brasileira a partir da ausência/presença nas práticas pedagógicas. Para alcançar os resultados, lançou mão, como estratégia metodológica, da entrevista semiestruturada realizada com cinco egressas do curso. As professoras entrevistadas falaram muito da disciplina “Cultura Afro-brasileira” como um divisor de águas que permitiu que as entrevistadas se sentissem “empoderadas” para agregar às suas práticas a efetiva implementação da lei. (2015, p. 121). As professoras não dão exemplos de como vêm trabalhando em suas práticas a temática, mas é interessante o comentário de uma delas que diz

não usar mais o conceito de raça para designar pessoas negras porque aprendeu na faculdade que raça é de animais (2015, p. 122), o que acaba por simplificar a complexa discussão sobre o uso do conceito e por negligenciar a sua utilização enquanto categoria sociológica. Nas conclusões a pesquisadora diz que observou que as professoras nas suas práticas pedagógicas têm promovido a valorização da cultura negra através da construção de um imaginário extremamente positivo sobre o negro (2015, p. 131). Parece-nos, no entanto, que a pesquisadora chegou a essa conclusão não porque as professoras comentaram sobre suas práticas pedagógicas, mas pela assertividade com que comentavam sobre as questões que versam sobre a temática étnico-racial.

A pesquisa desenvolvida por Roberto (2014) teve como problematização central a seguinte questão: de que forma os processos de construções identitárias de gênero e de raça/etnia de educadoras negras que atuam em cursos de formação de professores(as) pode influenciar ações pedagógicas? Para responder a problematização inicial, a pesquisadora entrevistou quatro professoras negras que lecionam no ensino médio em escolas de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, sendo que uma dessas professoras também atua em instituição de ensino superior. Quanto aos resultados encontrados, a pesquisadora cita algumas práticas que vêm sendo desenvolvidas pelas professoras e as dificuldades que elas encontram em desempenhar um trabalho afirmativo com a temática étnico-racial, no entanto, não há uma análise das práticas desenvolvidas pelas professoras. Na conclusão, a pesquisadora diz que as professoras estão sozinhas em sala de aula realizando um trabalho com a temática étnico-racial e que se sentem “engessadas” por saberem que a superação do racismo só ocorrerá se houver um esforço coletivo. (ROBERTO, 2014, p. 71).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2015) buscou analisar as possíveis contribuições da implementação da Lei 10.639/03 no processo da reafirmação da identidade negra de jovens estudantes negros(as) do ensino médio em uma escola pública de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora realizou observação participante e entrevista com quatro alunos(as) da instituição escolar e aplicou questionário a cinco professores(as), sendo dois da disciplina de História, dois de Língua Portuguesa e um de Matemática. Todos(as) os(as) professores(as) dizem conhecer a referida lei e defendem sua importância. No que se refere à prática pedagógica dos(as) docentes, cada professor(a) narrou no questionário o tipo de material que utiliza para desenvolver o trabalho. O professor Felisberto, por exemplo, prefere usar vídeos, enquanto a professora Jesus usa textos e recortes de jornais. Em que pese essa ser a primeira pesquisa que especifica o tipo de suporte pedagógico utilizado pelos(as)

professores(as) ao trabalharem a questão, não há uma análise de como esse material foi explorado na prática profissional desses(as) professores(as). Na conclusão, a pesquisadora afirma que, diante das entrevistas realizadas com os(as) alunos(as), foi possível constatar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) não se mostraram suficientes para que haja a formação de uma consciência racial ressignificada pelos(as) estudantes. Um dos motivos apontados pela pesquisadora é a fragmentação dos conteúdos que versam sobre a temática racial, os quais se encontravam diluídos nas disciplinas (SILVA, 2015, p. 71).

A pesquisa desenvolvida por Rezende (2015) objetivou investigar as práticas pedagógicas de uma escola da Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva da Lei 10.639/03. Foram aplicados questionários para um grupo de alunos(as) e realizadas entrevista semiestruturadas com seis professores(as). Há um tópico na dissertação em que a pesquisadora discute a prática pedagógica, abordando as tensões do cumprimento do currículo mínimo imposto pelo Estado e a inclusão de um “novo” conteúdo no currículo, além de abordar as percepções que os(as) professores(as) têm sobre a lei e sobre o racismo. Ainda nesse tópico, os(as) professores(as) contam um pouco sobre como utilizam os conteúdos curriculares contidos no currículo mínimo para abordar a temática africana e afro-brasileira. Na conclusão, a pesquisadora nos diz que, apesar das estratégias usadas pelos(as) professores(as) para incluir a temática étnico-racial no currículo via currículo mínimo, a maior parte desse conteúdo fica deixada à margem, comparecendo nos currículos apenas quando “sobra tempo” (REZENDE, 2015, p. 115). Assim, é possível afirmar que, mesmo que os(as) professores(as) cite algumas práticas pedagógicas realizadas com a referida temática, os trabalhos acabam por ocorrer de forma superficial, ocasional e sem muita sistematização das ações.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2016) objetivou investigar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o campo das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil. O estudo de caso teve como sujeitos da pesquisa a vice-diretora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), cinco professoras, duas coordenadoras pedagógicas e uma profissional de apoio à inclusão. No capítulo da análise dos dados, a pesquisadora discute como as professoras pensam as suas práticas. Há narrativas que reafirmam a importância da lei e o trabalho com a temática étnico-racial, mas também há relatos, como o da professora Maria, que defendem que o trabalho com a temática pode potencializar a discriminação racial. Entre as conclusões apresentadas pela pesquisadora, interessa-nos aquelas que ela tece a respeito das práticas das professoras pesquisadas. Há uma crítica contundente à falta de ofertas de formação

continuada para as professoras e uma crítica à falta de incorporação da legislação à cultura escolar da UMEI pesquisada, o que faz com que muitas práticas pedagógicas se construam de forma desarticulada entre si (OLIVEIRA, 2016, p. 209).

A pesquisa realizada por Góes (2017) teve como objetivo “analisar em que medida as ações pedagógicas da referida unidade escolar estão voltadas para o cumprimento da lei 10.639/03 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica” (2017, p. 18). Foi aplicado um questionário para 25 professores(as) de duas distintas escolas, além de entrevista semiestruturada e grupo focal com seis professores(as) de uma escola específica. Todos os(as) professores(as) pesquisados(as) dizem que a temática é importante de ser trabalhada em sala de aula e 92% dos(as) entrevistados(as) afirmam que conhecem a lei. Nessa pesquisa há uma lista das atividades realizadas nas escolas. Com os(as) seis professores(as) de uma das escolas, em específico, há a descrição mais atenta da prática pedagógica denominada “Sarau”, que teve como tema “África na escola”. Sobre as práticas desenvolvidas em uma das escolas pesquisadas, o pesquisador afirmou que elas são sustentáculo e hospedeiras da inovação pedagógica, corroborando a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (GÓES, 2017, p. 135).

A última pesquisa dessa categoria foi realizada por Silva (2013). A pesquisa tece como objetivo “identificar e analisar quais conteúdos relacionados à temática afro-brasileira estão sendo abordados e como estão sendo desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de História que atuam no CEFET-MG” (2013, p. 5). Como ferramenta metodológica, optou-se pela entrevista semiestruturada com cinco professores(as) de História e observação não participante das aulas. No capítulo em que a pesquisadora analisa os dados, ela se detém em compreender como os(as) professores(as) selecionam os conteúdos a serem trabalhados, fazendo um breve diálogo com os escritos de Tardif ao analisar os modos pelos quais os saberes docentes são apropriados, incorporados e subjetivados pelos(as) professores(as). Os(as) professores(as) também narram que utilizam textos literários, fragmentos de artigos sobre historiografia, fontes históricas e material audiovisual para trabalhar a temática, ainda que não haja uma descrição mais detalhada de alguma proposta pedagógica trabalhada por eles. Na conclusão, a pesquisadora afirma que os(as) professores(as) vêm conseguindo trabalhar a temática de uma maneira crítica, reflexiva (SILVA, 2013, p. 131),

mas que o maior desafio está na pouca formação especificamente sobre a temática africana e afro-brasileira.

Como se pode observar, apesar de as pesquisas discorrerem sobre práticas pedagógicas, não há uma análise mais verticalizada sobre elas. No caso das pesquisas de Silva (2020) e Roberto (2014), alguns professores narram as dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial nas escolas que lecionam e as constantes articulações que buscam fazer para construir práticas interdisciplinares, o que nem sempre é possível. Daí ambos os autores chegarem a conclusões parecidas sobre as práticas pedagógicas observadas nas escolas pesquisadas: os(as) professores(as) sentem-se sozinhos(as)/solitários(as) buscando construir práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial. Já as pesquisas de Silva (2015) e Rezende (2015) apontam que, apesar de haver práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial nas escolas pesquisadas, elas ainda não são capazes de promover, como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, uma educação para as relações étnico-raciais, dado que os conteúdos são trabalhados apenas quando “sobra” tempo ou quando são inseridos dentro de outros conteúdos presentes no currículo. Essas conclusões aproximam-se daquelas a que chegou Oliveira (2016), para quem as práticas existentes na escola pesquisada são desarticuladas entre si, o que dificulta o cumprimento da legislação. Já os trabalhos desenvolvidos por Reis (2015), Góes (2017) e Silva (2013) chegaram à conclusão de que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) são assertivas e contribuem para o cumprimento da lei e de suas diretrizes correlatas, mas salientamos que os(as) pesquisadores(as) não desenvolvem uma análise mais detida sobre como se desenvolvem essas práticas, em que pese a pesquisa de Silva (2013) listar alguns suportes pedagógicos preferencialmente utilizados pelos(as) professores(as), e a pesquisa de Góes (2017) citar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas e analisar de forma mais verticalizada a prática denominada de sarau.

Seguindo com a categorização das pesquisas, a **quarta categoria** agrupa aquelas que entendemos que se aproximam da proposta empreendida por nossa pesquisa de analisar as práticas pedagógicas elaboradas pelos(as) professores(as) quando trabalham a temática étnico-racial. Denominamos essa categoria de “práticas pedagógicas com a temática étnico-racial”.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Lopes (2017) e teve como objetivo “observar a partir dos relatos e das aulas desses/as professores/as, como o ensino da história afro-brasileira e africana vem sendo abordado em suas práticas pedagógicas, levando em consideração,

motivações e estratégias utilizadas. (2017, p. 5). A pesquisadora lançou mão das entrevistas semiestruturadas realizadas com dez professores(as) de diferentes áreas do conhecimento (História, Literatura e Educação Artística) em duas distintas escolas. Essa dissertação destaca-se por trazer em seus dados o modo pelo qual os(as) professores(as) constroem o seu trabalho com a temática étnico-racial. Diante de estratégias como as de montagem de oficinas, enquetes, painéis, produção de textos e criação de músicas, os(as) professores(as) narram como constroem a sua prática pedagógica e como esta é recebida pelos(as) alunos(as). Os(as) professores(as) também discutem sobre as dificuldades da construção desse percurso, salientando que não há um caminho pré-definido para ser seguido (2017, p. 103). Na sua conclusão, a pesquisadora afirma que todos os(as) pesquisados(as) trazem dentro de si uma percepção emancipatória sobre o tema e que eles vêm corroborando para a construção e propagação do conhecimento escolar no cenário educacional do referido município, sobretudo através de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida por Ramos (2015) teve como objetivo analisar e avaliar a primeira década da implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar da Baixada Santista a partir das percepções de docentes da rede estadual paulista de educação. Para alcançar tal objetivo, foram aplicados questionários para doze professores(as) de diferentes disciplinas e realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as), sendo um de Língua Portuguesa, dois de História e dois de Artes. Apesar de a pesquisa não desenvolver um capítulo teórico sobre os saberes e o trabalho docente, ela desenvolve considerações interessantes sobre o trabalho docente na análise dos dados. A pesquisadora analisa as percepções dos(as) professores(as) sobre a referida lei e algumas das práticas desenvolvidas por eles(as), mostrando como os(as) docentes não seguem o currículo de modo mecânico, mas os modificam e os personalizam segundo seu entendimento. Interessante também a discussão que ela empreende a partir de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), discutindo que o trabalho docente não se realiza a partir do cumprimento irrefletido de objetivos produzidos por outros, mas a partir de uma estreita relação entre os sentidos que eles(as) constroem sobre o que é educar e os objetivos que eles vão construindo sobre sua prática. Igualmente interessante é a discussão que a pesquisadora traz sobre como o trabalho docente desenvolve-se em processos de interação com os(as) alunos(as) à medida que eles vão envolvendo-se ou rejeitando as práticas propostas pelos(as) professores(as). Sobre as práticas desenvolvidas pelos(as) docentes pesquisados, destacamos a análise que a pesquisadora faz de um projeto que visava abordar a história do negro em diferentes países. A prática contou com leitura de textos, debates e produção de *banners* e vídeos, tendo sido considerada uma prática

exitosa pela pesquisadora, contribuindo para fomentar uma educação das relações étnico-raciais. A pesquisadora conclui em sua pesquisa que para trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula é necessário mais do que “boa vontade” dos(as) professores(as), mas também a capacidade de mobilizar saberes que não foram discutidos em sua formação inicial, daí a defesa por uma formação continuada em serviço e a defesa de que o comprometimento com as questões raciais não são um problema da população negra, mas da sociedade como um todo. (RAMOS, 2015, p. 139).

A pesquisa desenvolvida por Santos (2015, p. 8) propõe “uma reflexão sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na infância” de duas professoras egressas do Programa de Formação Continuada Lato Sensu em Docência para a Educação Básica (LASEB), ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de concentração de História da África e Culturas afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-raciais. A pesquisadora realizou observação participante e entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas. Além disso, a pesquisadora também analisou o plano de ação desenvolvido pelas professoras que foi entregue ao LASEB como requisito obrigatório para a conclusão do curso. Interessa-nos de modo particular a análise do plano de ação desenvolvido pelas duas professoras. A professora Akilah trabalhou com a literatura buscando, a partir dos livros *Princesas negras e sabedoria ancestral* e *As pérolas de Cadja*, combater situações de racismo que ela havia percebido em sala de aula e positivar a imagem das crianças negras. (2015, p. 132). Já a professora Wambui promoveu oficinas de artes com seus alunos, produzindo tambores artesanais com materiais reciclados. Para realização das atividades, a professora apropriou-se de uma sala que estava vazia na escola para fazer um ateliê intitulado “Oficina de arte”. Ambas as professoras pesquisadas destacam em suas falas a importância que conferem a um tratamento positivo da identidade negra nas suas práticas pedagógicas e ressaltam as contribuições da participação no LASEB para a construção de práticas centradas na/para a educação das relações étnico-raciais. Interessante também tomar nota que as professoras narraram que a experiência de escrita das práticas no plano de ação favoreceu a socialização da temática com as comunidades escolares em que estavam inseridas.

A pesquisa desenvolvida por Miceli (2017) objetivou “analisar as formas pelas quais as relações étnico-raciais se dão no espaço-tempo da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (2017, p. 176). A proposta metodológica ocorreu com uma metodologia chamada “encontro”, na qual o grupo de professores(as) pesquisados(as) era colocado para discutir frases e fotos que a pesquisadora apresentava a ele. Além disso, foram

analisados os cadernos de planejamento dos(as) docentes e uma entrevista semiestruturada com a diretora e a psicóloga da unidade. A respeito da análise dos dados, são interessantes as discussões que a pesquisadora realiza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e anotadas nos cadernos de planejamento, pois é possível perceber os desdobramentos das atividades no processo educativo de alguns alunos. Há registros de projetos desenvolvidos, de atividades lúdicas e de atividades que envolviam o Jongo. Todas essas atividades são analisadas pela pesquisadora, ora em seu potencial de construir uma identidade positiva nas crianças negras que compõem a sala de aula, ora na capacidade das atividades de proporem um reconhecimento da pluralidade que compõe a sala. Inclusive, a partir dos relatos constantes nos cadernos, foi possível perceber que algumas atividades com a temática surgiram por uma demanda dos(as) alunos(as), como na situação em que uma aluna da sala não aceitava o seu cabelo por ser crespo. (2017, p. 146). Interessante ter como material de análise os cadernos, porque possibilita ter uma memória do que vem sendo desenvolvido em cada turma, além de construir uma memória sobre as próprias práticas docentes. Na conclusão, a pesquisadora nos diz que o cotidiano da escola pesquisada apresenta diferentes ações que estimulam a construção das relações étnico-raciais entre as professoras e, especialmente, entre as crianças. (MICELI, 2017, p. 154).

Já a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2015) teve como objetivo “compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, implicados na lei 10.639/2003, tomando como referência as percepções, estratégias e atividades mobilizadas nas práticas dos(as) professores(as) dos anos finais do ensino fundamental” (2015, p. 9). Como estratégia metodológica, foi aplicado questionário e entrevista semiestruturada com treze professores das séries finais do ensino fundamental. No capítulo de análise de dados, o pesquisador sistematiza um pouco das práticas pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as), organizando e analisando, a partir de quadros, os conteúdos que são trabalhados e os recursos pedagógicos que são utilizados por eles(as) para desenvolverem a temática. Ele também analisa como os(as) professores(as) planejam as atividades que envolvem a temática africana, quais são as dificuldades encontradas por eles(as) ao prepararem as aulas e quais atividades realizam/produzem como produtos finais de suas práticas pedagógicas. Assim, essa pesquisa avança, na análise dos dados, na compreensão de como os(as) professores(as) concebem, articulam, desenvolvem e avaliam as suas práticas pedagógicas. É necessário tomar nota que Ferreira (2015) também discute a recepção e a resistência dos(as) alunos(as) diante da temática. Destacamos ainda que esse autor dedicou um capítulo da sua dissertação para teorizar sobre o que compreende como prática pedagógica. Na conclusão, o autor assevera que, apesar de

encontradas algumas lacunas no trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), é possível afirmar que eles(as) constroem práticas reflexivas, nas quais elementos como o pertencimento étnico-racial de seus(suas) alunos(as) e dos(as) próprios(as) professores(as) destacam-se.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2016) objetivou compreender o processo de inserção da temática étnico-racial nas atividades curriculares produzidas pelo professor de Ciências de uma escola municipal do Rio de Janeiro em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Como estratégia metodológica, a pesquisa amparou-se num estudo de caso, utilizando como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante. Saltou aos nossos olhos essa pesquisa pela intensa descrição e análise que a pesquisadora faz das atividades desenvolvidas pelo professor pesquisado dentro do projeto “Qual é a graça?”. Todo o projeto articula-se a partir das aproximações que o professor busca estabelecer entre a história da Revolta de Manuel Congo¹⁶ e as práticas pedagógicas com a temática étnico-racial. A pesquisadora analisa as práticas desenvolvidas pelo professor buscando aproximá-las dos valores civilizatórios africanos que são: ludicidade, oralidade, ancestralidade e cooperatividade. A partir dessas categorias, a pesquisadora vai apresentando as práticas desenvolvidas pelo professor e fazendo as devidas conexões com os valores africanos. As atividades vão desde a criação de um jardim temático à criação da “Fogueira dos anciãos”, espaço criado para a contação de histórias que remontem à sabedoria dos povos mais velhos. Há também atividades desenvolvidas que se relacionam diretamente com os conteúdos curriculares da disciplina ministrada pelo professor, como na atividade denominada “Navios Canteiros”. Nela o professor estabelece relações entre o tempo de germinação do arroz e do feijão ao tempo da viagem de navios negreiros para o Brasil vindos, respectivamente, de Angola e de Moçambique. A pesquisadora chega à conclusão de que na situação analisada o maior valor dentre os valores civilizatórios é o da ludicidade, que é o que mais está presente nas práticas pedagógicas do professor, pois é a partir dele que o professor explora a imaginação dos(as) alunos(as) para construir e avaliar conjuntamente as ações do projeto.

Outra pesquisa que compõe essa categoria foi desenvolvida por Carvalho (2015). A pesquisa objetivou abordar o diálogo entre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o campo da Educação para as relações étnico-raciais, apoiando-se nos conceitos de ações afirmativas, docência, currículo, práticas pedagógicas e multiculturalismo. O estudo de

¹⁶ Segundo o historiador Ronaldo Vainfas (2002) [Dicionário do Brasil Imperial], a Revolta de Manoel Congo pode ser considerada uma das maiores rebeliões escravas ocorridas no Brasil monárquico. O levante liderado por Manuel Congo estourou na região de Pati do Alferes, Vassouras, em novembro de 1838. Revoltaram-se os escravos em importantíssima região da expansão cafeeira do Vale do Paraíba fluminense.

caso ocorreu em uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, e contou com observação participante durante um semestre das atividades desenvolvidas na escola, incluindo reuniões de planejamento, visitas de campo e acompanhamento das aulas. Além disso, a pesquisadora lançou mão da entrevista semiestruturada com cinco professores e com a gestão escolar, além de grupo focal com dez estudantes, como estratégia de coleta de dados.

A escola pesquisada apresenta um trabalho diferenciado com a temática étnico-racial. No início do capítulo cinco, a pesquisadora se põe a listar as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas pela escola entre os anos de 2005 e 2014 e que constam registradas na escola. Foram realizadas aulas expositivas, oficinas afropedagógicas, passeios pedagógicos, mostra de filmes, estudo de biografias de personalidades negras, palestras com pesquisadores e lideranças do movimento negro, além de um intenso trabalho com a literatura afro-brasileira. Todavia, as práticas pedagógicas que são motivo de análise por parte da pesquisadora são aquelas que foram acompanhadas por ela no segundo semestre de 2014. Nesse ano, o tema geral da escola foi “Fora racismo”, e os(as) professores(as) organizaram-se para realizar uma série de práticas pedagógicas voltadas para o tema, de forma individual e/ou coletiva. A pesquisadora apresenta quais foram as práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as), analisando-as em seu potencial de propor ações afirmativas antirracistas e de propiciar justiça curricular.

Diante de um conjunto bastante significativo de práticas pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as), a pesquisadora chegou à conclusão de que um dos fatores primordiais para o desenvolvimento do projeto de forma orgânica entre as distintas disciplinas escolares foi a existência de um tempo comum de planejamento entre os(as) professores(as), que ocorria sempre às sextas-feiras. Um fator mobilizador do desenvolvimento de práticas pedagógicas com a temática étnico-racial é a “Feira Cultural”, que acontece em novembro, segundo a pesquisadora. Apesar de alguns trabalhos acompanhados não possuírem grande profundidade e continuidade, a Feira evidencia a temática, alertando a comunidade escolar e a comunidade na qual a escola insere-se para a relevância da temática (CARVALHO, 2015, p. 162).

A última pesquisa dessa categoria foi desenvolvida por Santos (2010, p. 8). A pesquisa objetivou “mapear e analisar os ‘saberes escolares’ e os ‘saberes e práticas docentes’ mobilizados e em processo de construção no interior de escolas e salas de aula, no bojo do processo de recepção à lei 10.639/03, enfocando-se, de maneira especial, o lugar dos ‘saberes históricos escolares’ no trato da temática africana e afro-brasileira.” A pesquisadora acompanhou dez sessões de um evento organizado pela prefeitura de Contagem, em Minas Gerais, ocorrido em 2008, denominado “Redes de Trocas”. Durante as redes, foram

socializados 26 relatos de experiência com a temática étnico-racial envolvendo 31 professores, com variadas formações, representando 22 escolas do município. No total, participaram das redes de trocas mais de cem professores discutindo como a temática é trabalhada, ou não, nas suas escolas. Foram também realizados grupos focais com nove professores de História que participaram das redes de trocas nos anos de 2008 e 2009. A pesquisa empreendida por Santos (2010) é a primeira que se aproxima de forma significativa da categoria dos “saberes docentes”, discutindo em um capítulo questões próprias do trabalho docente relativas à identidade docente, aos processos de reflexão e à construção dos seus saberes profissionais na perspectiva empreendida por Tardif e Shulman. Ao dar ênfase à categoria saberes docentes, a pesquisadora problematiza a relação dos(as) professores(as) com os saberes que aprendem e com os saberes que ensinam. No capítulo quatro, a pesquisadora mapeia as práticas empreendidas pelos(as) professores(as), mapeando os suportes pedagógicos privilegiados por eles(as) para desenvolverem suas práticas pedagógicas e estabelecendo relações dessas práticas com a cultura escolar. Não poderemos deixar de citar aqui a cuidadosa análise que a pesquisadora faz das práticas envolvendo cultura africana e afro-brasileira debatidas nas redes de trocas em seus perigos de uma folclorização/essencialização das culturas afro-brasileiras. Já no último capítulo, a autora analisa quais histórias da África aparecem nos relatos dos(as) professores(as) e quais são as perspectivas teóricas que parecem balizar suas práticas pedagógicas. Dentre as conclusões a que a pesquisadora chega, ressaltamos algumas. Diante das análises empreendidas sobre as práticas dos(as) professores(as), é possível dizer que há um trabalho em curso que busca promover uma educação das relações étnico-raciais, investindo na positivação da identidade dos(as) alunos(as) negro(as) e usando, como principal estratégia, a valorização de manifestações culturais que remetem à ancestralidade africana e afro-brasileira. Em que pese ainda ser necessário reconhecer que a escola também é um local de interiorização e reprodução de valores e práticas racistas, um ponto sensível que a pesquisadora aborda em suas conclusões é o perigo de que uma abordagem da cultura negra que recaia em processos de mitificação, heroicização e folclorização dos processos históricos. Para romper com essa problemática, Santos (2010) sai em defesa de uma abordagem contextualizada das culturas africanas e afro-brasileiras, que reconheça os conflitos, contradições e relações de poder que atravessam a história de todas as sociedades humanas.

Essa categoria apresenta as pesquisas que entendemos que mais se aproximam daquela que nos propomos a realizar. Queremos destacar das pesquisas elaboradas por Miceli (2017) e Santos (2015) uma das estratégias metodológicas utilizadas por elas. O uso do registro escrito

das práticas pedagógicas mostrou-se como um excelente recurso para poder analisar as práticas pedagógicas das escolas/professores(as) pesquisados(as), assim como uma estratégia para que os(as) docentes pudessem socializar e acompanhar o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo. O uso dos registros das práticas pedagógicas também foi utilizado na pesquisa de Carvalho (2015), que pôde, através dos registros escolares, fazer um levantamento regresso de como a temática étnico-racial foi trabalhada na escola pesquisada. Entendemos que esse processo de escrita e, principalmente, de releitura e acompanhamento das práticas pedagógicas a partir dos registros escritos é potente estratégia para a ressignificação reflexiva das práticas a partir de contextos de formação continuada em serviço.

Sobre as pesquisas empreendidas por Ramos (2015), Ferreira (2015) e Santos (2010), destacamos a análise que eles realizam dos dados coletados nas pesquisas. Como se pôde perceber até aqui, pouquíssimas pesquisas localizadas por nós realizaram diálogos mais extensivos da categoria “prática pedagógica” associada às dimensões dos “saberes docentes” ou do “trabalho docente”. No caso de Ramos (2015), há um diálogo, ainda que tímido, que busca compreender como os(as) professores(as) relacionam-se com os saberes que ensinam e como constroem e significam os objetivos de suas aulas. Já Ferreira (2015), ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), realiza um esquadramento do trabalho docente, ainda que sem utilizar autores clássicos do trabalho docente. Entendemos que ao deter-se na identificação e análise das temáticas mais trabalhadas pelos(as) professores(as) no que tange à temática étnico-racial, nas fontes de pesquisas por eles(as) privilegiadas, nos recursos, nas estratégias e nas dificuldades que encontram ao desenvolverem a referida temática, o pesquisador aproxima-se da nossa pesquisa, ainda que sem amparar-se nas categorias por nós privilegiadas. Todavia, a pesquisa que mais se aproxima da nossa foi aquela empreendida por Santos (2010), visto que a autora analisa os relatos de experiência dos(as) professores(as) pesquisados(as), apropriando-se das categorias saberes e práticas docentes e empreendendo uma discussão em profundidade com categorias caras à compreensão do trabalho docente desenvolvidas por Tardif e Shulman.

As pesquisas desenvolvidas por Ferreira (2016) e Carvalho (2015) aproximam-se da nossa pesquisa dada a centralidade que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) têm em suas pesquisas. As práticas são teorizadas e discutidas em profundidade, não se detendo apenas a um tópico do capítulo da análise de dados. Porém, entendemos que o modo pelo qual Carvalho (2015) analisa os dados aproxima-se mais daquele que pretendemos empreender nessa pesquisa, dado que a autora se utiliza de categorias que possibilitam

compreender melhor o trabalho docente, como, por exemplo, “currículo” e “multiculturalismo”. Já na análise de dados empreendida por Ferreira (2016), ela utiliza categorias exteriores ao trabalho docente – valores civilizatórios africanos – para compreender a prática docente, o que compreendemos se distanciar da nossa proposta de pesquisa.

As leituras, categorizações e análises das pesquisas, identificamos a importância e a escassez de pesquisas que verticalizem sobre a tríade conceitual saberes docentes, práticas pedagógicas e a temática étnico-racial. Entendemos que há uma riqueza conceitual na inseparabilidade dessas categorias, pois a prática pedagógica antirracista é necessariamente reflexiva e, portanto, mobiliza a construção de saberes profissionais para a sua realização. Metodologicamente, percebemos que há poucas pesquisas que enfatizam o uso do diário como instrumento para acessar as reflexões docentes. Das pesquisas que compõem este levantamento, a realizada por Souza (2016), com os ateliês biográficos, é a que mais se aproxima da nossa metodologia. O que demonstra que o potencial das narrativas (auto)biográficas e dos diários ainda é pouco explorado junto às categorias saberes docentes.

Nesse sentido, queremos reforçar que há um ineditismo da pesquisa ora empreendida, dado o arranjo teórico-metodológico que sustenta e organiza sua estrutura. Pesquisar o trabalho docente numa perspectiva antirracista a partir da análise e da observação das reflexões docentes sobre o trabalho que desenvolveram nos possibilita compreender melhor as maneiras pelas quais os(as) professores(as) organizam o seu próprio trabalho, como os saberes docentes articulam-se de maneira orgânica com a prática pedagógica, sendo a experiência docente com o trabalho Escola de Todas as Cores, por excelência, formativa para os(as) professores(as) em questão.

4 ANÁLISE DE DADOS: O PROJETO ESCOLA DE TODAS AS CORES

Nesse capítulo apresentamos alguns dados empíricos sobre as práticas pedagógicas dos professores e professoras que integraram o Escola de Todas as Cores. As descrições e análises aqui construídas foram feitas a partir de observação participante na escola A, sobretudo ao acompanharmos o desenvolvimento do projeto Escola de Todas as Cores. O projeto, que se desenvolveu de modo remoto, durante o ensino emergencial, pôde ser dividido em dois momentos. O primeiro deles foi marcado pela opção pedagógica de realizar rodas de conversa com os estudantes, em meio digital, nas quais professores(as) e alunos(as) receberam convidados(as) de distintas áreas para debater sobre a temática étnico-racial e suas implicações na sociedade e na escolarização, de um modo específico. O segundo momento foi marcado pela leitura coletiva do livro *Diário de Bitita*. Nele, professores(as) e alunos(as) colocaram-se a discutir as questões étnico-raciais presentes no livro, estabelecendo relações entre a narrativa empreendida pela autora e a nossa sociedade.

Como descrevemos na introdução, a relação que estabelecemos com os(as) professores(as) da escola A incluiu, entre outros aspectos, uma consultoria pedagógica, demandada pelos(as) professores(as). Daí apresentarmos junto a esses dados uma dinâmica que realizamos com os(as) docentes para discutir como vinham desenvolvendo o trabalho com a temática étnico racial.

4.1 As rodas de conversa

A primeira roda de conversa ocorreu no dia 04 de setembro de 2020 com uma Auxiliar de Apoio ao Educando¹⁷ de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), para discutir com os(as) alunos(as) sobre a construção de seu livro, *As pitucas de Cláudia*. Os(as) professores(as) escolheram-na para ser a primeira convidada por ser conhecida do grupo de professores(as) e, principalmente, por trazer uma abordagem mais lúdica sobre a temática étnico-racial em sua obra. No encontro, foi discutida a percepção que a autora, que é negra, tem sobre o racismo e o antirracismo, além do processo de construção do livro. A conversa contou com a participação de quinze pessoas entre professores(as) e alunos(as).

A segunda roda de conversa foi realizada no dia 18 de setembro de 2020 com a escritora negra Madu Costa. Os(as) professores(as) do projeto conseguiram em arquivo digital o livro da

¹⁷ É um cargo de nível médio, contratado pela Minas Gerais Administração e Serviço S.A., a MGS, que fica responsável por acompanhar os(as) alunos(as) com alguma deficiência.

autora, intitulado *Meninas Negras*, e disponibilizaram-no para os(as) alunos(as). Os(as) professores(as) mediarão a discussão sobre o livro a partir das questões que haviam formulado junto aos(as) alunos(as) no dia anterior à roda. O encontro teve duração de uma hora, foi conduzido por uma aluna dos anos finais do ensino fundamental e chegou a ter até quinze pessoas participando, entre professores(as) e alunos(as). As perguntas realizadas à autora foram:

- Quando a literatura entrou na sua vida?
- Quando decidiu ser escritora?
- Qual seu livro favorito?
- Qual a importância da literatura na sua vida?
- Qual a importância de protagonistas negras nos seus livros?
- Como é o processo de ilustração das suas obras?

Depois dessas duas rodas de conversa, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) realizaram uma reunião de avaliação dos encontros. Nessa reunião eles(as) deliberaram que seria interessante promover rodas de conversas sobre o uso das redes sociais para a promoção de uma sociedade antirracista. Assim, os(as) professores(as) convidaram o publicitário Otávio Rangel para uma roda de conversa, que se realizou no dia 25 de setembro de 2020. Foram discutidos assuntos técnicos sobre aumento do engajamento nas redes sociais e apresentadas estratégias para que professores(as) e alunos(as) pudessem apropriar-se das redes sociais para divulgarem as rodas de conversa. A roda de conversa seguinte, realizada no dia 30 de setembro de 2020, seguiu a mesma linha, mas dessa vez o convidado foi o designer gráfico Felipe Matias, que discutiu as mudanças vividas no designer gráfico nos últimos trinta anos e a inclusão das pessoas negras nas peças publicitárias e capas de revista. Ele também apresentou alguns pontos a serem seguidos para construir uma “peça de designer” na perspectiva do designer inclusivo, isto é, nas palavras dele, um designer que rompe com o padrão branco de “propaganda de margarina”. Ambas as palestras contaram com um público de quinze pessoas entre professores(as) e alunos(as).

Figura 3 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o publicitário Otávio Rangel



Fonte: Elaborado pelos professores e alunos do Projeto Escola de Todas as Cores

Figura 4 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o designer gráfico Felipe Matias



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

O professor de Geografia que estava no projeto apresentou para alunos(as) e colegas de trabalho a proposta de que a quinta roda de conversa fosse com uma advogada para discutir as políticas de ação afirmativa. A proposta foi acolhida por todas(os) e a roda de conversa ocorreu

com a advogada Adriana Andrade, no dia 09 de outubro de 2020. No dia anterior a essa roda de conversa, os(as) professores(as) e alunos(as) reuniram-se para discutir quais perguntas seriam feitas à advogada. Uma aluna conduziu a roda de conversa a partir das seguintes perguntas:

- O que são ações afirmativas?
- Qual a importância das ações afirmativas para o país?
- A loja Magazine Luiza realizou nos últimos dias um processo seletivo para ocupar cargos de liderança na sua empresa exclusivamente para pessoas negras. Isso pode ser considerado racismo?
- Como agir quando presenciamos atos de racismo?
- Qual foi sua trajetória profissional?

Ao término dessas questões, as perguntas foram abertas ao público, e três professores decidiram fazer questões, sendo elas:

- Como é composta uma comissão de heteroidentificação racial?
- Como viver em uma sociedade em que algumas pessoas são tidas “naturalmente” como “apresentáveis”?

Entre as rodas de conversa promovidas até então, essa foi a que contou com a maior participação de alunos(as), totalizando quarenta pessoas entre alunos(as) e professores(as).

Figura 5 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com a advogada Adriana Andrade



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

A agenda seguinte também foi organizada de forma coletiva. Os(as) professores(as) tiveram ciência de que uma das diretoras do filme *Sementes: mulheres pretas no poder*¹⁸ estava promovendo rodas de conversa virtuais sobre o filme, então, mobilizaram-se para conseguir uma agenda para a exibição pela plataforma do Google Meet e posterior discussão sobre o filme, que foi realizada no dia 23 de outubro 2020.

¹⁸ O filme dirigido por Éthel Oliveira e Júlia Mariano acompanha o processo de candidatura de seis mulheres negras aos cargos de deputada estadual e federal no estado do Rio de Janeiro/Brasil.

Figura 6 - Card para divulgação na internet da exibição do filme *Sementes*



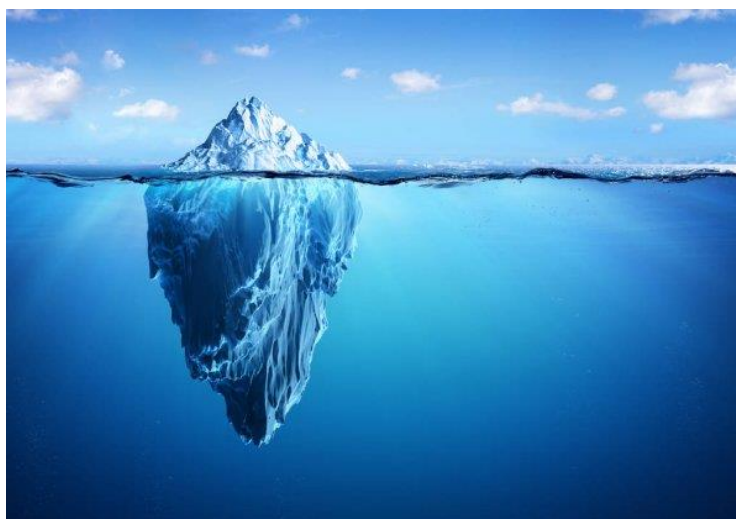
Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Após a exibição do filme, houve uma explanação de sua diretora, Éthel Oliveira. Ela contou um pouco sobre como foi dirigir o filme, sobre a dificuldade em desenvolver o projeto tendo um orçamento muito baixo e sobre a importância da discussão da representatividade na política, não somente por mulheres, mas por mulheres negras. Ao longo da exibição do filme, o diretor da escola deixou a seguinte mensagem na caixa de mensagens da sala do Google Meet: “Pessoal, me desculpem. Eu não concordo com esse filme. Isso é campanha política”. A mensagem foi encaminhada no momento em que o filme passava o discurso de uma mulher negra candidata pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Como o filme discute a candidatura de mulheres negras, é repleto de palavras de ordem, blusas com nomes de partidos e uma clara crítica a alguns partidos e políticos, aspectos que parecem ter gerado forte incômodo do diretor, que curiosamente não havia participado de nenhuma roda de conversa anterior a essa. Esse encontro contou com a presença de 35 pessoas, entre alunos(as) e professores(as). Quando a reunião acabou, o diretor chamou os(as) professores(as) para uma conversa. Nas palavras dele, o filme era “nitidamente partidário” e isso poderia “trazer problemas para a escola” em ano eleitoral. Os(as) professores(as) contra-argumentaram que o filme tratava de representatividade política de mulheres negras e não de divulgação de ideias de determinado partido político. Apesar desse debate entre a direção e os(as) professores(as), não houve maiores desdobramentos sobre essa questão.

No dia 27 de outubro de 2020, ocorreu uma roda de conversa com caráter formativo, entre nós e o grupo de professores(as) que conduziam o projeto Escola de Todas as Cores, tendo como referência o livro *Racismo estrutural*, escrito pelo advogado e filósofo Silvio Almeida.

Todos(as) os(as) professores(as) que participavam da pesquisa estavam presentes. Pedi a todos(as) que ligassem suas câmeras e seus microfones e que dissessem as suas impressões sobre o livro. O objetivo que construímos para aquele encontro foi o de mapear junto aos professores(as) quais temas eles(as) compreendiam estar na intersecção da temática étnico-racial com a educação escolarizada, para a partir desse mapeamento poderem identificar quais assuntos já haviam sido trabalhados no Projeto e quais ainda poderiam ser trabalhados. Para ajudar na construção desse mapeamento, apresentei uma imagem metafórica do *iceberg*. A ideia era discutirmos quais assuntos ficavam mais na superfície quando falamos de racismo e quais ficavam mais submersos e, por isso, eram menos discutidos e mais difíceis de abordar.

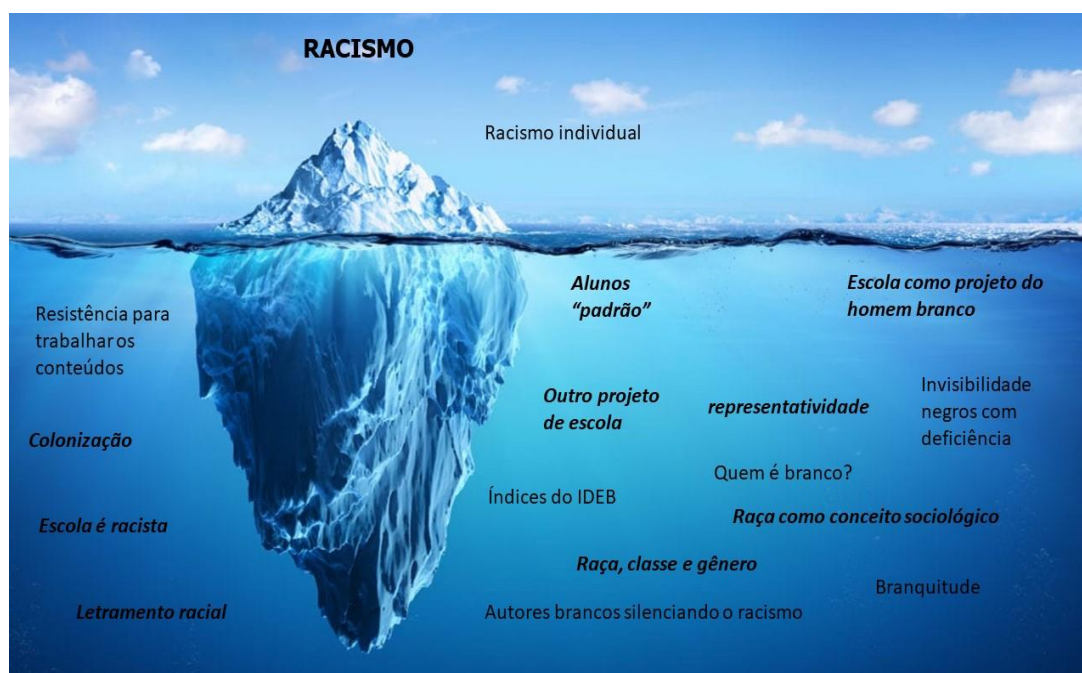
Figura 7 - Imagem base para a discussão sobre educação antirracista



Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/iceberg.html>

À medida que os(as) professores(as) iam pontuando as questões e estabelecendo relações entre o texto lido, o racismo e o espaço escolar, a pesquisadora, enquanto mediadora, foi anotando essas temáticas em forma de tópico na estrutura da imagem do *iceberg*. Após uma hora e meia de diálogo, os(as) professores(as) elencaram dezesseis temas. Na superfície do *iceberg* eles(as) colocaram as demonstrações de racismo individual vivenciadas por sujeitos negros e negras nos mais variados espaços sociais, inclusive na escola, e na parte mais profunda, aspectos que são menos discutidos, mas que, segundo os(as) professores(as), reportam igualmente à problemática do racismo escolar. A imagem final construída pelo coletivo ficou da seguinte forma:

Figura 8 - Resultado da construção coletiva sobre educação antirracista



Fonte: elaborado pela autora.

Diante dos tópicos, fomos para a segunda etapa do encontro, isto é, buscar identificar quais das temáticas dispostas na imagem já haviam sido trabalhadas pelos(as) professores(as) dentro do projeto Escola de Todas as Cores e quais seriam os potenciais temas para os próximos encontros.

Como pode-se observar na imagem, apenas alguns termos estão em negrito. Esses temas foram indicados pelos(as) professores(as) como aqueles que foram trabalhados nas rodas de conversa até aquele momento com os(as) alunos(as). No entanto, é necessária a ressalva de que essas temáticas não foram centrais em nenhuma roda de conversa até aquele momento, mas foram assuntos que tangenciaram as discussões. Diante disso, não podemos deixar de tomar nota da dificuldade que percebemos nos(as) professores(as) em sistematizar, conceitualmente, o que havia sido objeto das discussões nas rodas de conversa. Também é interessante perceber que os temas levantados pelos(as) professores(as) distanciam-se mais da questão dos saberes escolares para aproximarem-se mais de assuntos próprios das discussões da temática étnico-racial.

No 30 de outubro de 2020, os(as) professores(as) fizeram com os(as) alunos(as) uma reunião para avaliação das rodas de conversa que já haviam promovido até aquele momento, para planejamento das próximas rodas. Os(as) alunos(as) presentes falaram muito pouco, mas uma aluna do 8º ano perguntou se o grupo poderia abordar a importância de ser negro(a) e

LBGTQIA+¹⁹, e uma das professoras provocou o grupo para entender qual o papel das pessoas brancas nesse processo de educação antirracista que estavam debatendo. Os(as) professores(as) apresentaram propostas para algumas agendas e deliberaram sobre as datas das próximas rodas.

A próxima roda de conversa foi agendada para o dia 06 de novembro de 2020, com uma das pessoas que coordena a Gerência das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de Minas Gerais, Mara Evaristo. O tema da roda foi o colorismo, e ela foi conduzida por uma aluna, que se responsabilizou por apresentar as perguntas que haviam sido produzidas por professores(as) e alunos(as) no dia anterior ao encontro. As perguntas feitas foram:

- Preto, pardo ou negro? Como você vê a utilização desses termos?
- Como você vê o colorismo?
- Você acredita que o racismo aumentou ou diminuiu nos últimos anos em nosso país?

Mara Evaristo foi muito ilustrativa em sua explicação e concluiu sua fala dizendo que o colorismo não deve ser lido como um elemento que divide o Movimento Negro, mas que complexifica o modo como as pessoas são tratadas, dada as nuances de tons de negro em nossa sociedade. A roda de conversa contou com a presença de vinte e três pessoas, entre professores(as) e alunos(as).

¹⁹ Falamos da comunidade de pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/aromânticas/agênero, pan/poli, não binárias e mais.

Figura 9 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Mara Evaristo



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

O próximo encontro foi realizado no dia 12 de novembro de 2020, com participação de dez pessoas, entre professores(as) e alunos(as). Essa reunião teve como objetivo a preparação para o encontro que aconteceria no dia 13 de novembro de 2020 com o músico negro Alex Rodrigues, conhecido como Bocão. Durante esse encontro, propus aos(as) professores(as) construir objetivos para o encontro com o Alex, discuti com eles como a construção desses objetivos poderia auxiliar o grupo na formação das questões para a roda de conversa e poderia, até mesmo, auxiliá-los no processo de avaliação final dos(as) alunos(as). Depois de alguns debates, foram apresentados três objetivos:

- Discutir como a música pode ser usada como estratégia de resistência ao racismo e de superação das diversas formas de discriminação;
- Visibilizar a importância dos negros e negras na construção do cenário musical brasileiro e internacional;
- Exemplificar como nós podemos fortalecer os(as) artistas negros(as) de forma a dar visibilidade para o trabalho desenvolvido por eles(as).

Diante desses objetivos, os(as) professores(as) e alunos(as) formularam quatro questões para serem discutidas com o artista:

- Qual a importância do ensino de música na escola?
- Você acha que a música é capaz de empoderar os estudantes? Se sim, de que maneira isso acontece?
- Como a música pode ser utilizada para incluir as pessoas com deficiência?
- Como podemos usar a música no combate ao racismo?

Abaixo (Figura 10), o *card* de divulgação do evento que foi postado no Instagram oficial da escola.

Figura 10 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o músico Alex Bocão



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

O encontro contou com a participação de 18 pessoas, entre professores(as) e alunos(as). O cantor apresentou duas de suas composições e discutiu sobre o empoderamento negro a partir da música. Outra questão bastante discutida foi o clipe de uma de suas músicas que contém, em primeiro plano, a tradução da música para a língua brasileira de sinais (libras). Alex Bocão discutiu como vê a confluência da temática racial com a inclusão de pessoas com deficiência e

também contou um pouco da sua participação como professor do projeto Escola Integrada, que ocorre nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte.

Após esse encontro, uma aluna do 9º ano se posicionou mais claramente, dizendo sobre como é difícil ser negra e participar ao mesmo tempo de outros grupos das chamadas “minorias sociais”, como é o caso da comunidade LGBTQIA+. A aluna disse que gostaria que essa questão fosse discutida pelos(as) professores(as) e que convidassem alguém para abordar essa temática. Uma das professoras disse à aluna que um conceito que elucida essa questão é o de interseccionalidade e que poderiam chamar alguém para discutir essa questão, tendo os demais professores(as) concordado com a proposição da agenda. O nome sugerido²⁰ pelo grupo para mediar essa roda de conversa foi o da professora e escritora Luana Tolentino. Luana Tolentino já participou de outro evento produzido pela escola, e os(as) professores(as) ficaram bastante empolgados(as) com a possibilidade de sua participação. Abaixo, o *card* de divulgação do evento.

Figura 11 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Luana Tolentino



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Depois de contar como o racismo materializou-se ao longo de sua vida, desde a infância até a vida adulta, a professora Luana Tolentino discutiu um pouco sobre a interseccionalidade das categorias gênero e raça, enfocando a questão de ser mulher e ser negra. A reunião contou

²⁰ Luana Tolentino é pesquisadora e colunista da revista *Carta Capital*, além de escritora do livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, publicado pela Mazza Edições.

com a participação de dezesseis pessoas entre professores(as) e alunos(as). Duas perguntas haviam sido formuladas previamente pelos(as) professores(as) e pelos(as) alunos(as) e foram feitas à Luana Tolentino:

- O machismo e o racismo sempre ocorrem juntos?
- Você acredita que é possível hierarquizar as opressões sociais vivenciadas pelos diferentes grupos sociais?

Outros dois professores também fizeram perguntas:

- Qual seu conselho para mães e professoras de meninas negras?
- Como trabalhar a interseccionalidade na escola para conseguir debater os diferentes preconceitos?

Como se percebe, a temática proposta pela aluna do 9º ano – discutir a relação entre ser negra e participar da comunidade LGBTQIA+ – não foi contemplada na fala da convidada Luana Tolentino. É necessário ressaltarmos que o assunto demandado pela aluna é de fortes tensionamentos e implicações políticas e sociais, assim como aquele discutido pelo filme *Sementes*. Entendemos que houve um esforço e até mesmo um enfrentamento por parte dos(as) professores(as) para discutirem o filme *Sementes*, mas o mesmo esforço teórico não foi empreendido quando se tratou da temática da diversidade sexual e de gênero. Há muitas possibilidades para entender a omissão dos(as) professores(as) com a temática, mas a que nos parece mais interessante é sobre a dificuldade de trabalhar duas temáticas de tamanha significação política e social; além disso, há os próprios tensionamentos que cada professor(a) carrega em si no que diz respeito à temática, os quais desconhecemos. A pauta LGBTQIA+ ainda parece ser um tabu para grande parte da população brasileira, sendo comum que as escolas, por estarem inseridas nessa sociedade, acabem por também reproduzir esse tabu.

Antes de prosseguirmos com essa linha do tempo dos encontros realizados na escola A dentro do projeto Escola de Todas as Cores, é necessário darmos alguns passos atrás para ressaltar o que aconteceu uma semana antes do encontro com Luana Tolentino, e que imprimiu um novo direcionamento às rodas de conversa. A professora do Atendimento Educacional Especializado, que faz parte do grupo, trouxe para o coletivo suas preocupações no que tange ao decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. O decreto propunha instituir a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que, segundo a professora, trazia retrocessos no que

tange à inclusão de alunos(as) com deficiência em escolas regulares.²¹ Apesar da decisão ter sido derrubada posteriormente por liminar do ministro do Supremo Tribunal Federal Dias Toffoli, o grupo decidiu realizar dois encontros com professores(as) da própria escola que estavam envolvidos com alunos de inclusão e, também, ouvir pessoas com deficiência que fazem parte da escola. Apesar de a agenda não versar sobre a temática étnico-racial, os(as) professores(as) entenderam que era uma agenda pertinente para compor as discussões empreendidas pelo grupo.

Figura 12 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com os auxiliares de apoio ao educando



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

²¹ Várias matérias foram publicadas no momento em que se anunciou o decreto, trazendo análises de especialistas que discordavam dele. Destacamos duas: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/02/nova-politica-nacional-para-alunos-com-deficiencia-e-lancada-com-ressalvas-de-especialistas-sobre-abordagem-para-inclusao.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2020. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2020/10/4879645-nova-politica-de-educacao-especial-propoe-separacao-de-alunos.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Figura 13 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com os estudantes atendidos pelo apoio ao educando



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Acima, os *cards* de divulgação das rodas de conversa que aconteceram nos dias 03 e 04 de dezembro de 2000, sendo no primeiro dia um diálogo com as professoras auxiliares de apoio ao educando – discutindo sobre o decreto – e no dia subsequente uma conversa com alguns alunos com deficiência contando como se veem dentro das escolas regulares. Esses dois encontros também foram abertos aos estudantes, mas não foram elaboradas previamente perguntas para serem discutidas. Esses encontros tiveram uma média de doze participantes por encontro, entre professores(as) e alunos(as). Neles, alguns(mas) professores(as) ficaram muito comovidos(as). Alguns(mas) resgataram casos que vivenciaram com alunos(as) com deficiência na escola e outros(as) narraram, em tom autobiográfico, o quanto estavam aprendendo naqueles encontros do projeto Escola de Todas as Cores e do quanto sentiam falta desses espaços de debate sobre as temáticas étnico-raciais e de pessoas com deficiência na escola que trabalhavam.

Ainda discutindo a temática das pessoas com deficiência, a próxima roda de conversa propôs um debate que intersecciona o capacitismo, o racismo e o feminismo. Os(as) professores(as) conseguiram marcar uma conversa com o Coletivo Feminista Helen Keller, do Rio Grande do Sul, com dois anos de atuação. A conversa contou com a participação da fundadora do Coletivo, Fernanda Vicari, e uma integrante, Francine Aguiar.

Figura 14 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o coletivo feminista Helen Keller



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

As participantes tiveram uma fala bem incisiva, comentando como é difícil o reconhecimento delas enquanto mulheres negras, uma vez que carregam em seus corpos alguma deficiência. Segundo Fernanda, a sociedade parece invisibilizar a sua pertença étnico-racial em prol do lugar de pessoa com deficiência. Segundo as palestrantes, a intersecção entre pessoas com deficiência e a identidade étnico-racial ainda é recente dentro do Movimento Negro, e requer a construção de diálogos e estratégias de luta que, antes de promoverem fragmentações, fortaleçam a bandeira do Movimento.

Dois professores levantaram três questões para as convidadas, a saber:

- Como foi construída sua identidade como pessoa com deficiência?
- Quais estratégias criar para que os movimento sociais insiram pessoas com deficiência em suas bases e não os segregue apenas dentro dos movimentos de pessoas com deficiência?
- Quais ações promovidas pelo Coletivo e como vocês se organizam?

O último encontro do ano, ocorrido em 18 de dezembro de 2020, contou com a participação do capoeirista e pesquisador Antônio Salgado. Visivelmente, professores(as) e

alunos(as) já estavam cansados(as), tendo apenas doze pessoas nesse encontro, entre professores(as) e alunos(as). Esse encontro já estava agendado com um mês de antecedência, e o convidado iria apresentar uma parte de seus dados da pesquisa de mestrado intitulada Mandingas e Arte-Manhas. Abaixo o *card* de divulgação do encontro, que foi publicado no Instagram oficial da escola.

Figura 15 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Antônio Salgado



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

A conversa foi iniciada indagando aos presentes o que eles entendiam por mandinga. Daí seguiu-se a apresentação de uma série de pequenos trechos de vídeos de rodas de capoeira Angola, a partir dos quais o convidado buscou abordar o conceito de mandinga. Longe do que o senso comum costuma dizer sobre o termo, associando-o a “feitiçaria”, Antônio Salgado abordou o conceito como uma habilidade do capoeirista em surpreender – enganar – o oponente, isto é, mandinga é uma espécie de malícia dentro do jogo da capoeira. Diferentemente dos outros encontros, não foram previamente formuladas questões para serem dirigidas ao participante, mas os(as) professores(as) presentes interagiram bastante com o convidado.

É interessante dizer sobre os encontros que os(as) professores(as) envolvidos(as) construíram uma prática de fazer uma “audiodescrição”²² no início de cada roda de conversa, e

²² A áudio descrição é um recurso de inclusão no qual os sujeitos que estão com a palavra ao iniciarem a sua fala descreve, brevemente, suas características físicas que estão sendo visíveis para os convidados através da câmara.

sempre pediam aos(às) convidados(as) para também realizar essa descrição. Esse processo foi fomentado pela professora de inclusão e foi prontamente aceito pelo grupo. Os(as) professores(as) sempre esclareciam que faziam a audiodescrição porque o projeto Escola de Todas as Cores tinha como objetivo ser o mais inclusivo possível.

Durante a última roda de conversa do ano, ficou acordado que seria realizada uma avaliação, no início de 2021, junto aos(às) alunos(as) participantes, sobre o desenvolvimento do trabalho realizado ao longo de quase quatro meses.

As atividades escolares foram retomadas no dia 02 de fevereiro de 2021. Os(as) professores(as) desse grupo decidiram fazer uma reunião para trocaram ideias de como seria o trabalho ao longo do ano e quais seriam as propostas do grupo para o desenvolvimento do projeto Escola de Todas as Cores. Os(as) professores(as) concordaram que seria necessário manter a proposta de uma avaliação do trabalho que realizaram ao longo de 2020, e marcaram um encontro para o dia 05 de fevereiro de 2021 com os(as) alunos(as). Foi realizado, como de costume, um *card* para divulgar o evento, que foi publicado na página oficial da escola no Instagram.

Figura 16 - Card para divulgação na internet da roda de conversa para avaliação do Projeto Escola de Todas as Cores



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Nesse encontro, os(as) professores(as) pediram aos(às) alunos(as) presentes (apenas cinco alunos) que fizessem uma reflexão sobre o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano anterior. Era sabido pelos(as) professores(as) que os(as) alunos(as) presentes não participaram de todas as rodas de conversa do ano anterior, mas eles pediram que mesmo assim fosse feita uma reflexão sobre as rodas em que haviam participado. Foram destinados 20 minutos para a avaliação, que poderia ser realizada oralmente, por desenho ou por texto. Infelizmente, enquanto os(as) professores(as) explicavam a proposta, a sala virtual foi invadida por um grupo de “*hackers*”. A primeira coisa que ouvimos quando a sala foi invadida foi uma voz dizendo “macaco”, seguida pelas imagens de George Floyd²³ sendo assassinado, assim como imagens de teor sexual. Não foi possível prosseguir com o encontro e avaliação nesse dia.

É necessário tomarmos nota de que a invasão de salas de aulas online, como a ocorrida no projeto Escola de Todas as Cores, foi uma constante²⁴ durante o período do Ensino Remoto Emergencial. As invasões não se davam de forma aleatória, mas tinham como alvo preferencial aulas que tivessem como temática principal aquelas voltadas para as chamadas “minorias sociais”, isto é, assuntos como direitos humanos, questões de gênero, sexualidade e também sobre a temática étnico-racial. Parece-nos que esses ataques que ressoam discursos de ódio e incentivam a violência contra determinados grupos sociais são sintomáticos de um cenário nacional, e também internacional, de recrudescimento do racismo e de distintas formas de preconceito contra as conquistas de direitos por grupos minoritários nas últimas décadas. Esse cenário vem acompanhado pela conquista de poder por grupos de extrema direita que buscam construir um projeto de sociedade reacionário, baseado em discursos segregacionistas e de ódio às minorias. Esse discurso parece querer retomar a primazia da suposta superioridade do homem branco, hétero, cisgênero e cristão.

A proposta de avaliação das rodas de conversas foi retomada no encontro do dia 12 de fevereiro de 2021, que começou com a fala da aluna Isadora Rodrigues, que fez o seguinte texto para avaliar os encontros que participou:

Eu acho muito importante a gente ter essas reuniões e conversar sobre esse assunto presente na sociedade, né? Sobre o racismo e o preconceito. Nas nossas reuniões sobre

²³ A imagem remete ao assassinato do civil George Floyd, homem negro, de 46 anos, que ocorreu na cidade de Minneapolis (Estados Unidos) quando um policial branco se ajoelhou sobre o seu pescoço durante oito minutos e quarenta e seis segundos, levando-o a morte. O assunto gerou muita mobilização social, principalmente nos Estados Unidos da América, onde o movimento ficou conhecido como “*Black Lives Matter*”.

²⁴ Várias matérias de jornais e revistas noticiaram invasões em salas de aulas online. Algumas invasões, inclusive, são objeto de investigação por parte da Polícia Civil. É possível ler sobre o assunto em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/05/invasoes-de-aulas-online-se-espalham-e-constrangem-alunos-e-professores.shtml>

esses assuntos eu percebi que os preconceitos ainda existem, né? E prejudicam muita gente. E as pessoas que fazem esse tipo de coisa não tem noção do que elas estão fazendo com a outra pessoa, né? O tanto que está abalando o psicológico e tudo... e que deixa o outro muito triste. Essas reuniões significam para mim um ideia de como as coisas estão hoje em dia, né? E de onde você fica abismado, com muita raiva, de onde uma pessoa tirou que a cor de pessoa faz ela ser inferior a outra e que de que ta ali a pessoa como ela é [inaudível] vai ter que deixar ela triste de como ela está feliz em ser como ela tá, né? Essas reuniões me despertam muita necessidade de mudar o mundo, sabe? Eu acho que são essas pequenas coisinhas que a gente faz igual a gente tá aqui conversando agora que faz a gente querer o mudar o mundo, sabe?

Já a estudante Emily Lorena disse:

Pra mim esse projeto antirracismo foi super fundamental, acho que todas as pessoas tinham que ter a consciência de não fazer isso com as outras porque não sabe o quanto isso chateia, não sabe o que a pessoa está passando e não sabe o quanto tá afetando a pessoa. Os brancos que inventaram isso tinha que assumir [inaudível]. Pra mim todas as escolas que têm condição deveriam investir, ne? Porque foi cada encontro muito bom, tivemos filmes, conversas, músicas, ne? Eu achei tudo muito incrível!

A estudante Rebeca Cecília disse:

O Escola de Todas as Cores foi a minha chance de tentar de alguma forma buscar uma sociedade antirracista, um mundo melhor e um mundo mais igualitário, a minha chance de dar ainda mais voz para aquilo que eu acredito que ainda pode mudar, vocês [professores] me deram a chance de saber entender que eu estou tentando e que eu não estou calada e saber que tem mais gente lutando por essa causa que é tão importante me deixa muito feliz. Eu não tenho nada que reclamar de vocês [professores] nem da execução do projeto, tudo foi incrível e extremamente enriquecedor, eu aprendi muito e cresci muito com todas as nossas conversas. Vocês não têm ideia do quanto isso mudou a minha vida e de muitas outras pessoas. Acho que nunca vamos saber ao certo, é... a dimensão que isso tudo teve em nossas vidas. Eu já tenho muito orgulho e lá no futuro eu vou ter orgulho de dizer que eu participei de um projeto como esse. Isso foi muito incrível para mim e acho que pra todos nós. Eu quero que isso continue muito, tenho certeza que isso vai mudar minha vida, assim... que eu não tenho nem noção! E... foi muito incrível participar, é isso! Parabéns pra todos nós que a gente fez um trabalho incrível. E eu tenho certeza que eu nunca vou esquecer disso, nunca, nunca, nunca mesmo, nem quando eu estiver velhinha, aí eu vou poder lembrar que quando eu tinha quatorze anos foi a primeira vez que eu pude me expressar sobre uma coisa que eu sempre tive vontade, isso era um desejo meu e eu sempre fui muito contra o racismo, mas eu não sabia como eu podia falar, e eu me sentia calada porque eu sentia que eu não podia mudar e vocês me deram a chance de falar e de saber que eu tô tentando... e isso já é uma vitória muito grande para mim. Obrigada de verdade.

Já a aluna Giovana Santos nos diz que:

Então, essas reuniões eu acho que são super necessárias pra todas as pessoas de todas as formas, tipo... é um diálogo que ajuda a gente a se aproximar das pessoas que participam das reuniões e criar novas amizades e aproximar elas de nós, e... não participar faz falta! É... O assunto é supernecessário porque é uma coisa importante para todas as pessoas, crianças, jovens e até mesmo adultos, que não tem noção, tipo... a pessoa pra praticar o racismo, não sei se praticar é a palavra certa, mas pra ela fazer

isso, ela tem que ter noção do que ela tá fazendo, é... que isso pode causar mágoa em alguém e fazer com que a pessoa não se sinta bem só por causa da cor da pele dela, uma coisa que... é... que... às vezes pode ser pra chamar a atenção, mas não tem o porquê dela fazer isso. Então é um assunto supernecessário. Eu amei participar desses encontros, foi muito bom, me ajudou com muita coisa. É... eu acho que a gente devia continuar com o assunto, né? Realmente, porque assim pode conseguir alcançar mais pessoas e... é isso!

Diante desses relatos, os(as) professores(as) comentaram como também estavam aprendendo uns com os outros e reafirmaram o desejo de continuar trabalhando com a temática ao longo de 2021. Uma das grandes queixas realizadas tanto pelos(as) professores(as) quanto pelos(as) alunos(as) é que o grupo conta com um quórum baixo, como se pode exemplificar nessa reunião que contou apenas com a participação de cinco professores(as) e quatro alunos(as). Os(as) professores(as) avaliaram que a pouca adesão dos(as) alunos(as) ao projeto Escola de Todas as Cores tem relação com o público que a escola atende, isto é, por serem alunos(as) de baixa renda, é difícil o acesso a um computador e internet disponíveis para a utilização durante o tempo de Ensino Remoto Emergencial.

Entre os(as) alunos(as) que participaram das rodas de conversa ao longo do ano de 2020, percebeu-se grande rotatividade, sendo as três alunas que realizaram a avaliação as alunas que participaram do maior número de encontros. Ficou acordado que continuariam a divulgar os encontros pela rede social oficial da escola e o envio do *link* da reunião pelo e-mail dos(as) alunos(as) cadastrados previamente, para evitar a presença de *hackers*, como na última reunião. Também ficou acordado que o próximo convidado a participar da roda de conversa seria uma pessoa indicada por um dos(as) professores(as) do projeto, que iria narrar sobre a sua experiência de ser negro e trabalhador na área das tecnologias.

Nesse mesmo encontro, uma das professoras também sugeriu que eu poderia fazer uma roda de conversa com os(as) alunos(as) e professores(as) sobre a temática da decolonialidade. O pedido sobre essa temática veio porque os(as) professores(as) sabiam que eu havia trabalhado essa temática durante o mestrado e acharam interessante trazê-la para problematizar o conhecimento eurocêntrico. Eu topei o desafio, ciente da dificuldade que seria tornar esse conhecimento acessível para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Para minha surpresa, a roda de conversa que eu conduzi, no dia 5 de março de 2021, contou com a participação de trinta e cinco pessoas, entre alunos(as) e professores(as). Fiz uma fala buscando exemplificar como a nossa periodização clássica da história (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea) é extremamente eurocêntrica e exemplificar algumas epistemologias latino-americanas. Devido à complexidade do tema, a reunião funcionou mais

como uma aula expositiva do que como uma roda de conversa, dado que eu pouco falei em primeira pessoa e me detive mais aos teóricos e seus conceitos. No final da reunião, uma aluna comentou que a roda de conversa tinha sido muito produtiva e que nunca havia pensado no quanto o conhecimento histórico é eurocêntrico. Não houve perguntas, mas os(as) professores(as) comentaram ao término da roda sobre a importância de romper com o conhecimento europeu como o único legítimo e buscar um conhecimento que valorize as epistemologias dos povos negros e nativos do nosso país.

No dia 12 de março de 2021 não seria realizada nenhuma atividade no grupo, mas a coordenação da escola e os(as) professores(as), em comum acordo, entenderam que seria interessante apresentar para os pais, durante uma reunião de pais, o trabalho que vinha sendo desenvolvido por esses(as) professores(as) desde 2020. Os(as) professores(as) fizeram uma pequena animação anexando os *cards* de todas as rodas de conversa feitas até aquele momento e comentaram com os pais sobre um pouco das dinâmicas dos eventos. Eu não participei dessa reunião, mas os(as) professores(as) informaram que a reunião contou com vinte participantes.

A roda de conversa do dia 19 de março de 2021 foi com o programador de jogos Marcelo Chaves. A roda funcionou num tom bem intimista, no qual o convidado contou um pouco sobre como foi a sua adolescência enquanto morador de uma área periférica e a importância do rap em sua vida. O discurso de Marcelo ressaltou as resistências e as tensões de ser um jovem negro periférico que alcançou um espaço no mercado de trabalho majoritariamente ocupado por homens brancos, relatando algumas situações de racismo que viveu e como aprendeu a lidar com elas. Nesse dia, o pai de um aluno que também trabalha na área da tecnologia decidiu se juntar à roda de conversa contando como as suas vivências, também como homem negro, aproximavam-se das narrativas trazidas por Marcelo Chaves. Um aluno demonstrou interesse na temática, contou para todos que tem interesse em seguir carreira profissional na área de criação de jogos e, inclusive, pediu algumas dicas para o convidado. A reunião contou com a presença de dezesseis pessoas entre professores(as) e alunos(as). Abaixo, o *card* de divulgação da roda de conversa.

Figura 17 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com o desenvolvedor de jogos Marcelo Chaves



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

O encontro de 26 de março de 2021 teve como tema: “Quem é o indígena brasileiro”. A fala da convidada e professora Rita de Cássia distanciou-se um pouco da abordagem de “roda de conversa” e aproximou-se mais da exposição oral, mas nem por isso foi menos dialógica e provocativa. A professora iniciou sua fala apresentando alguns dos estereótipos que são compartilhados socialmente sobre o indígena brasileiro e depois trouxe ligações entre esses estereótipos e algumas narrativas europeias, como de Hans Staden, e da própria literatura brasileira, como em *O Guarani*, de José de Alencar. Ela também questionou de forma veemente a ideia abstrata do “índio” enquanto categoria genérica que uniformiza as variadas expressões e identidades dos povos indígenas.

Chegaram a participar da roda 31 pessoas entre professores(as) e alunos(as).

Figura 18 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com professora Rita de Cássia



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Uma professora integrante do projeto Escola de Todas as Cores comentou com o grupo que participou de um encontro formativo muito potente com o bailarino Evandro Passos. Ela sugeriu ao grupo chamá-lo para uma roda de conversa e o grupo prontamente aceitou. Evandro também é coreógrafo, professor na Universidade Federal de São João Del Rey e fundador da Companhia Bataka. Ele sugeriu que o nome da conversa poderia ser “Educação Étnico-racial através da arte negra por uma educação antirracista.”

Figura 19 - Card para divulgação na internet da roda de conversa realizada com Evandro Passos



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

A conversa ocorreu no dia 28 de maio de 2021 e a fala do convidado foi bastante intimista. Ele destacou no início de sua fala que tinha como interesse contar um pouco do entrelaçamento da sua história de vida com a sua história profissional. Evandro narrou sobre seu interesse pela disciplina de História e sobre um episódio vivido com um professor que marcou sua adolescência negativamente. O convidado contou-nos algumas situações racistas que vivenciou e como isso impactou sua adolescência. Depois Evandro deteve-se a narrar sobre como foi seu ingresso no grupo de dança Aruanda e o seu encontro com a dança afro. Na narrativa do convidado, ele ressaltou como se encontrou enquanto sujeito com a dança afro e o quanto sofreu discriminações por ser bailarino negro. A partir daí, ele narrou sobre as experiências que viveu enquanto formador de professores(as) em escolas públicas de Belo Horizonte no trato com a temática africana e afro-brasileira.

No decorrer das dezesseis rodas de conversa, muito se discutiu sobre a construção de uma sociedade antirracista, inclusive interseccionando a temática com outras questões como a construção de uma sociedade anticapacitista, reflexões sobre as populações indígenas na atualidade e sobre o feminismo. Esse processo de interseccionar a luta antirracista com outros aspectos sociais surgiu no grupo do projeto Escola de Todas as Cores ainda nas primeiras reuniões e foi ganhando mais visibilidade e espaço à medida que o grupo se articulava e formulava de maneira mais objetiva seu entendimento sobre como deveria se construir uma educação para as relações étnico-raciais. Ao acompanhá-los durante o desenvolvimento do

projeto, foi possível perceber que era muito necessário para o grupo que os objetivos ou as intencionalidades das rodas de conversa dialogassem com a construção de uma sociedade antirracista, mas que também estivessem integradas à construção de uma sociedade que tratasse as minorias de forma equânime.

Os fins do trabalho docente, isto é, as intencionalidades docentes, não são dimensões acessórias do trabalho do(a) professor(a), mas dizem antes de uma elaboração intelectual e interativa própria do trabalho com outros sujeitos. O projeto Escola de Todas as Cores distancia-se da construção de objetivos costumeiramente realizada por professores(as) nas escolas, pois as temáticas que se propuseram a debater não constavam num programa pré-estabelecido que foi interpretado pelos(as) professores(as). Os(as) professores(as) ousaram criar. Fundamentados(as) na compreensão de que um dos fins da escola é o compromisso com a construção de uma sociedade antirracista, os(as) professores(as) lançaram mão da sua relativa autonomia profissional para apostar na construção de um “programa” antirracista, no qual construíram não apenas o “como” debater, mas também construíram “o que” debater e “o porquê” debater.

Tardif e Lessard (2008) vão nos dizer que quando os(as) professores(as) constroem os seus objetivos, o fazem em função das situações concretas de trabalho. Assim, quando interrogamos a construção dos objetivos do trabalho docente, devemos ter em mente que eles são construídos pelos(as) professores(as) em estreita relação com sua experiência profissional com a temática, com a leitura que fazem das demandas de seus(suas) alunos(as) e com os acordos e arranjos que tecem com seus colegas de trabalho, mas não somente; podemos também relacionar a construção de objetivos com o entendimento que possuem da matéria, como descrito por Shulman (2014), e com a compreensão das condições sócio-históricas a partir das quais acontece a tarefa educativa, como descrito por Saviani (1996).

Ao debruçarmo-nos sobre os diários de aula escritos pelos(as) professores(as) buscando identificar as intencionalidades pedagógicas que os mobilizaram a desenvolver o trabalho com a temática africana e afro-brasileira, encontramos algumas de maneira recorrente. É interessante perceber que nem sempre essas intencionalidades estavam claramente colocadas como intencionalidades pedagógicas e raramente estavam colocadas num formato específico da escrita de objetivos pedagógicos. Ainda assim, foi possível encontrar uma série de intencionalidades que permearam as escritas e as práticas dos(das) professores(as) durante o trabalho realizado.

O primeiro fragmento que trazemos para discussão consta no diário de aula do professor João, no qual ele nos apresenta como foram os primeiros encontros.²⁵

Foram feitas duas conversas pelo Meet com autoras negras pelo grupo. Podemos perceber que a leitura das obras e os encontros puderam **contribuir para uma percepção mais aprofundada sobre o que é o racismo**. (João, Diário de aula, Semana 3, grifo nosso).

Os primeiros encontros do Escola de Todas as Cores possibilitaram uma conversa sobre o que é o racismo. Essa discussão mostrou-se importante porque os(as) estudantes demonstraram ter em mente que o racismo se manifestava apenas de forma individual, como, por exemplo, através de piadas racistas. Desse modo, ter como intencionalidade pedagógica uma explicitação do conceito, em suas dimensões históricas e sociais, nos parece uma das questões iniciais e primordiais para o desenvolvimento do projeto.

Como descrito por Djamila Ribeiro (2019a), se queremos construir uma sociedade antirracista, temos que nos informar sobre o racismo e sobre suas especificidades em nosso país, principalmente, questionando afirmações equivocadas que dizem não existir racismo no Brasil e que “racistas são os outros”.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, os(as) professores(as) devem, segundo Freire (2021), promover junto aos(às) alunos(as) uma superação da curiosidade ingênua sobre o racismo para avançar na construção de uma curiosidade epistemológica, isto é, os saberes mobilizados pelos(as) professores(as) devem possibilitar que os(as) alunos(as) abandonem um saber pautado no senso comum e complexifiquem a construção do conhecimento, construindo um saber pautado na rigorosidade metodológica. Assim, o racismo deixa de ser visto apenas de forma individual e passa a compor toda a estruturação da sociedade moderna colonial que dá origem à sociedade brasileira.

Prosseguindo a leitura dos diários de aula dos(as) professores(as), encontramos uma recorrente preocupação em convidar para as rodas de conversas pessoas que pudessem trazer uma positivação das suas trajetórias enquanto pessoas negras; pessoas que ao discutir sobre negritude pudessem contribuir para uma reflexão sobre a sociedade que vivemos e sobre os desafios de construirmos uma sociedade antirracista. Ouvir homens e mulheres negros(as)

²⁵ Ressaltamos que, até o terceiro encontro do grupo Escola de Todas as Cores, somente o professor João e a professora Joana haviam recebido o convite para participar dessa pesquisa. Por isso, há uma ausência das percepções dos(as) demais professores(as) sobre esses primeiros encontros.

possibilita pensarmos a representatividade a partir dos desafios e dilemas reais enfrentados pela população negra na contemporaneidade.

Desde o começo da formação deste grupo nós tínhamos a certeza de que o que prevaleceria nos nossos encontros seriam o diálogo e a escuta. E de fato investimos nisso, **ouvindo relatos de experiência e de vida de várias pessoas negras que se destacaram de alguma maneira**, o que trouxe para nós, professores e estudantes, a vivência dessas pessoas, desde o sucesso pessoal de cada um até as experiências negativas relacionadas ao racismo. (Marcos, Diário de aula, 10/12/2020, grifo nosso).

O mais importante que pude perceber durante nossas conversas é a visibilidade que criou-se de **modelos para os estudantes, de pessoas que ocupam cargos, profissões e empregos nas mais diversas áreas, negras, conscientes de seu papel na busca pela equidade racial, que extrapolam os limites da escola e ampliam os horizontes dos estudantes**, não de mensuração fácil por se tratar de uma mudança no subconsciente dos mesmo, capaz de exercer mais mudanças do que qualquer discurso, atividade ou fala em seu cotidiano em uma sociedade ainda marcada pela falta de representatividade negra, esta que nem sempre quando ocorre traz consigo a busca por sociedade mais equilibrada do ponto de vista racial. (José, Diário de aula, 14/12/2020, grifo nosso).

A vida dele [Alex Bocão] é um exemplo de como conhecer a cultura afro-brasileira é uma forma importante de se valorizar a população negra e capacita para a discussão racial. O contato com essa cultura leva a perceber outras formas de viver possíveis, para além daquela que é dada como a correta. (João, Diário de aula, semana 11, grifo nosso).

Lemos o livro Meninas Negras [de Madu Costa] que com frases curtas e poderosas nos ajuda a amar as personagens e **auxilia nossas crianças negras a se sentirem reconhecidas.** Não acredito em Educação Remota, Ensino à Distância e nada que não tenha o corpo a corpo no dia a dia para a Educação Básica, mas de alguma forma estamos regando uma florzinha que vem chegando no meio do asfalto trincado e espalhando cor e cheiro... (Joana, Diário de aula, 21/02/2020, grifo nosso).

A representatividade enquanto intencionalidade pedagógica traz algumas questões para o debate. A primeira é o reconhecimento do papel político da escola e dos sujeitos que a constituem. Quando os(as) professores(as) estabelecem como fim do seu trabalho a visibilidade das histórias de pessoas negras, eles(as) reforçam a compreensão da escola como espaço político e pedagógico. Diante do terrível cenário social causado pela pandemia, é interessante perceber que sujeitos de diferentes contextos sociais e profissionais se fizessem presentes nas rodas de conversa, possibilitando que houvesse uma interlocução entre os(as) estudantes e os(as) convidados(as). Nesse sentido, o antirracismo não se esgotou apenas num discurso – de natureza política, ética, epistemológica e pedagógica – mas passou a ser um discurso personificado, vivido. Além disso, a abertura de espaço para a discussão da representatividade acaba sempre abrindo espaço para que as pautas das minorias reverberem em distintos lugares.

Outra questão é a possibilidade de romper com a narrativa moderna/eurocentrada que insiste em colocar sujeitos negros em posição de inferioridade e/ou de haver um sistemático

apagamento das conquistas de pessoas negras da história. Ao trazer para o centro do debate pessoas negras como sujeitos importantes, os(as) professores(as) possibilitaram uma quebra no estereótipo criado pelo imaginário racista que insiste em colocar negros(as) em posição de subalternidade. Distanciando-se do lugar hierarquizante que crê “dar voz” para alguém, os(as) professores(as) optaram pelo compromisso dialógico e horizontalizante da escuta, convidando sujeitos negros para dizerem de si, de suas potencialidades e das lutas que compreendem como importantes.

A representatividade numa sociedade racista importa. Importa, principalmente, porque contrapõe os números de violência policial, de racismo e de ataques sistemáticos aos direitos fundamentais que são negados cotidianamente a pessoas negras. Nesse sentido, a representatividade importa para uma educação que se quer antirracista porque possibilita que alunos(as) negros e negras não se apequenem diante dos condicionamentos de uma ideologia fatalista que quer determinar seus futuros. As crianças e jovens negros(as) têm o direito de poderem se ver em distintos lugares e de vislumbrar a ocupação desses distintos espaços.

Além da estratégia de trazer pessoas para falarem nas rodas de conversa, os(as) professores(as) também lançaram mão da leitura de dois livros infantis com os(as) alunos(as), precedidos de uma conversa com as autoras. A presença da linguagem literária para aproximar os(as) alunos(as) da temática antirracista mostrou-se como uma excelente estratégia, dado que essa linguagem perpassa pelo lúdico e pode, inclusive, potencializar o apreço dos(as) adolescentes pela literatura.

A representatividade nos remete a um dos importantes eixos das filosofias africanas tradicionais, expresso na palavra Ubuntu: “Eu sou porque nós somos.” Gomes (2017) nos diz que a chave interpretativa da representatividade deve ser o Movimento Negro em seu papel de educador, isto é, quando um(a) negro(a) ocupa um lugar de poder, ele(a) nunca está sozinho(a), pois ele(a) carrega junto de si toda a luta por representatividade e direitos do Movimento. A representatividade carrega em si o gérmen da coletividade e da afirmação de todos no um e vice-versa.

Outra forma de garantir representatividade é criando políticas públicas que possibilitem às populações negras sua inserção em espaços de poder. Dois professores, José e Joana, refletiram nos seus diários de aula sobre como duas das rodas de conversa potencializaram a discussão sobre políticas públicas e, principalmente, sobre como essas políticas são potentes para criar “rachaduras” no racismo estrutural.

(...) com o professor Evandro Passos, neste de forma muito tranquila nem por isso ingênua ou pacífica me recordei do caminho percorrido até a promulgação da lei 10639/03 e da lei de **ações afirmativas nas universidades e em concursos públicos para assegurar o mínimo de população negra nestes espaços**, antes impedidos pelo racismo estrutural de acessá-los e agora longe do ideal porém em evolução gradual. (José, diário de aula, 24/05/2021 a 28/05/2021).

A reunião [Com a autora Cláudia] termina com a sensação de que a construção de uma sociedade antirracista pode trilhar o caminho do empoderamento negro de forma individual com a construção de uma auto estima, **empoderamento através de políticas públicas** que favoreçam a inserção das pessoas negras nos espaços de visibilidade social e por uma luta coletiva que denunciem o racismo estrutural existente em nossa sociedade e que promova o engajamento de todos na construção de uma sociedade antirracista. (Joana, diário de aula, 14/09/2020).

Aprendemos a doçura [encontro Mara Evaristo], aprendemos com doçura, aprendemos que o que o outro pensa é um problema dele. **São necessárias ações afirmativas para proporcionar, ou quem sabe, porcionar a equidade.** Um país de pessoas - esse é o meu desejo após o encontro. (Maria, diário de aula, 11/11/2020).

Discordando das políticas universalistas que acreditam que a discussão sobre a superação do racismo não deve existir de modo específico, mas, antes, devem estar submetidas a políticas amplas de acesso aos direitos fundamentais, as políticas públicas de cotas visam a superação do racismo a partir da afirmação das desigualdades raciais que existem entre negros e brancos e da busca por colocar negros(as) em pé de igualdade com a população branca.

Apesar de os(as) professores(as) não escreverem em seus diários sobre a temática das políticas públicas de cotas na roda de conversa com a advogada Adriana Andrade, destacamos que nesse encontro houve uma discussão mais detida e formal sobre o que são políticas públicas. De maneira a didatizar o conhecimento sobre a temática, os(as) professores(as) trouxeram para a convidada questões bastante recorrentes sobre as políticas de cotas, de modo a potencializar o entendimento dos(as) alunos(as) sobre o assunto. Uma das questões trazidas foi justamente se as cotas raciais não seriam promotoras do racismo ao invés de uma estratégia para combatê-lo. A convidada aproveitou a oportunidade para explicar um pouco mais sobre discriminação positiva, isto é, a criação de estratégias pelo Estado para garantir uma igualdade real entre grupos sociais negligenciados, dado que a igualdade formal não permitiu alcançá-la. Os(as) professores(as) pareciam muito afinados(as) na defesa das políticas públicas, tanto que, ao descreverem sobre elas no diário, o fazem como uma estratégia de representatividade e de construção de uma sociedade antirracista.

Outro aspecto que aparece nos diários de aula e que se relacionam fortemente com a representatividade é a noção da construção da identidade negra. O discurso da representatividade afina-se em muito com o da construção da identidade, pois quando uma criança ou um(a) adolescente negro(a) vê negros(as) em distintos lugares de poder, ele(a) tem

oportunidade se ver e de rever a sua própria identidade. Assim, para a professora Maria e para o professor José, uma das intencionalidades pedagógicas do Escola de Todas as Cores está justamente na positivação e na reflexão da identidade negra.

(...) a conversa [com Mara Evaristo] na qual tivemos a oportunidade de refletirmos **como e quando definimos nossa identidade racial**, momento de suma importância para nosso grupo incentivar os estudantes **a refletirem sobre suas identidades raciais e a importância dela na luta antirracista**, seja como membro de um grupo que ainda possui privilégios em decorrência da raça como os brancos ou se posicionando de uma forma mais assertiva e crítica na exigência do cumprimento de direitos se reconhecendo como uma cidadão negro. (José, Diário de aula, 01/11/2020 a 06/11/2020).

Estar na berlinda (border line?) Não se saber. Será que alguém já pensou nisso? **Que identidade uma criança negra constrói ao não se saber? Pensei nos meus alunos. [Pessoas com deficiência] Eles se sabem negros?** De acordo com as conversas da semana passada, parece que não. (...) Como exigir isso de uma criança com deficiência? (Maria, Diário de aula, 25/11/2020).

Se queremos, pois, compreender o potencial do Escola de Todas as Cores para a positivação da identidade negra e/ou para que os(as) alunos(as) reflitam sobre a sua própria pertença identitária, é necessário dizermos antes que não entendemos a identidade como algo fixo ou permanente. As identidades não são construções naturais, mas, antes, são produções das nossas relações culturais e sociais. Segundo Nilma Gomes (2002, p. 39), a identidade negra deve ser pensada sempre como uma construção social, histórica e cultural que antes de ser uma unanimidade é permeada por conflitos e diálogos. Assim, a identidade negra diz de um olhar que o próprio grupo negro lança sobre si mesmo a partir da relação com o outro, e um olhar que, quando confrontado com o outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpreta a nossa própria identidade.

Dois encontros detiveram-se na temática sobre a identidade negra. Falamos dos encontros mencionados pelo professor José, no qual a convidada foi Mara Evaristo, e no encontro com as participantes do Coletivo Feminista Hellen Keller. Os debates serviram para apresentar a temática de maneira mais formal, problematizando de modo mais detido como o ser negro(a) no Brasil está muito vinculado a um torna-se negro(a), como diz a psicanalista Neusa Souza (1990). No caso da primeira roda de conversa, esse tornar-se está vinculado principalmente à leitura que o Movimento Negro traz de reconhecer pessoas pardas como negras como uma estratégia de fortalecimento da negritude e de um questionamento do ideal de branqueamento. Em estreito diálogo com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura

Africana e Afro-brasileira, os(as) professores(as) e a convidada discutiram como, no Brasil, a identidade negra diz de uma importante estratégia política de afirmação.

Já na discussão com o Coletivo, o debate centrou-se na interseccionalidade. As palestrantes narraram que dentro das suas trajetórias de mulheres negras com deficiência percebem uma valorização da sua identidade de pessoas com deficiência em detrimento das suas identidades de mulheres negras. A interseccionalidade é, portanto, o conceito que permite que dois marcadores sejam articulados em sua complexidade e capacidade de apreensão das desigualdades e opressões que marcam os sujeitos. A dimensão hierarquizada de conceitos cede lugar a uma interpretação complexa e interacional que compõe a formação da identidade de pessoas negras e com deficiência.

Entendemos que as discussões trazidas pelas convidadas são questões centrais da discussão sobre a temática étnico-racial na atualidade. Muito se produz academicamente sobre a temática da identidade negra, e a temática da interseccionalidade também vem ganhando espaço na última década. No entanto, salientamos que por ser essa uma discussão muito complexa, exige a mobilização de algumas estratégias pedagógicas ao ser realizada com turmas dos anos finais do ensino fundamental., como era o caso do projeto. Nesse sentido, destacamos o papel dos(as) professores(as) em didatizar as temáticas debatidas para os(as) alunos(as). Os encontros de preparação para as rodas de conversa possibilitavam uma introdução junto aos(as) alunos(as) sobre a temática e, para conduzir as apresentações dos(as) convidados(as), os(as) professores(as) sempre buscavam formular questões introdutórias que direcionassem a fala deles(as) por um caminho mais próximo ao repertório e realidade dos(as) alunos(as). Ressaltamos que os microfones, durante as rodas de conversa, estavam abertos para a fala de qualquer um(a) dos(das) estudantes, mas nem sempre eles(as) apropriavam-se desse momento para tirar as dúvidas. Daí a importância primordial desse direcionamento ou dessa busca de didatizar os conhecimentos pelos(as) professores(as).

Ainda sobre o conceito de identidade, ressaltamos que, apesar de não aparecer com frequência nos diários de aula reflexões sobre o conceito de identidade negra, todos os encontros do Escola de Todas as Cores, sem exceção, corroboraram para a valorização/positivação da identidade negra. Ainda que não estivessem em pauta esses conceitos, os encontros foram potentes para possibilitar novos conhecimentos, novas posturas e novas representações sobre a população negra e, de modo particular, foram potentes para que os(as) alunos(as) negros(as) se identificassem com os sujeitos participantes das rodas. Entendemos que os encontros desenvolveram, como propõem as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a problematização/combate ao racismo, possibilitando a formação de sujeitos que se sintam orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial e, conseqüentemente, tenham suas identidades de sujeitos negros valorizadas. A valorização e a construção da identidade negra é condição primaz para que os sujeitos negros se reconheçam enquanto sujeitos ativos na construção da identidade nacional.

Entendemos, ainda, que o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) do Escola de Todas as Cores não afeta exclusivamente a identidade negra, mas também possibilita aos(às) alunos(as) brancos(as) um reconhecimento das influências, contribuições e participação dos povos negros vindos de África e, principalmente, de afro-brasileiros na construção e organização da sociedade moderna. A escola torna-se, nesse sentido, local de promoção do respeito às diferenças, de valorização das características de grupos entendidos como minoritários e de efetivo comprometimento com uma educação das relações étnico-raciais.

Outra intencionalidade pedagógica é recorrente nos escritos do professor José. É possível percebermos a preocupação não apenas com a construção de uma sociedade e uma escola antirracistas, como também de uma sociedade que acolha grupos minoritários e que tenha um compromisso com a valorização da diversidade.

(...) a conversa com a Éthel Oliveira foi excelente, inspiradora, questionadora, abrangente no sentido de que a escola precisa abranger todas as formas de pensar, **transpondo até a questão racial, visando outros grupos minoritários ou subalternizados como pessoas com deficiência, pessoas com deficiência, população LGBTQI+ e mulheres.** (José, Diário de aula, 19/10/2020 a 23/10/2020, grifo nosso).

A conversa desta semana [coletivo Helen Keller] no meu entendimento serviu para trazer um olhar mais empático para nós professores e para os estudantes sobre a vida das pessoas com deficiência e nos lembrar do **quanto nossa sociedade ainda é excludente, não somente com pessoas negras e indígenas, mas com aquelas que possuam qualquer característica diferente do homem, branco, cisgênero, hetero, cristão, sem deficiência e de classe média ou alta, reafirmando junto aos estudantes uma postura de mais respeito e valorização da diversidade** seja na escola ou em qualquer espaço de convivência. (José, Diário de aula, 07/12/2020 a 11/12/2020, grifo nosso).

As estruturas que alicerçam a sociedade moderna garantem a manutenção da hierarquização social de distintos grupos sociais. Como discorremos no capítulo em que apresentamos o racismo como estruturante da sociedade moderna colonial, o racismo é uma das estruturas fundantes da nossa sociedade, dada a racialização, como nos diz Quijano (2005), realizada, principalmente, sobre os corpos negros e da população nativa das Américas. Nesse

cenário, o branco tornou-se o universal e o negro tornou-se o particular. Enquanto ao primeiro cabia o papel de colonizador e desbravador, ao segundo coube o papel de mão de obra para o fortalecimento e desenvolvimento da sociedade capitalista. Essa racialização estrutura o capitalismo porque garante que esses grupos, uma vez racializados, passem a ter o seu trabalho desvalorizado ou, inclusive, absorvido como trabalho análogo à escravidão. Daí a forte intersecção entre o racismo e o capitalismo. De modo particular, essa racialização afeta principalmente as mulheres – que não dispõem dos privilégios que o machismo confere, mesmo a homens negros. Algumas autoras negras acabaram por teorizar essa relação entre classe e raça; destacamos aqui a escritora norte-americana Angela Davis e seu clássico *Mulheres, raça e classe*, e a escritora brasileira Lélia Gonzales na obra *Por um feminismo afro-latino-americano*.

Outro ponto dessa estrutura é o patriarcado. Entendemos como patriarcado um sistema social que privilegia homens em detrimento das mulheres, inclusive homens negros cis. É da crítica ao patriarcado que vem o questionamento sobre o trabalho feminino não remunerado que ocorre dentro dos lares e a exploração da sua mão de obra pela sociedade capitalista, dado que os rendimentos das mulheres negras são os menores quando comparados a mulheres brancas e homens, como apontou a pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, realizada pelo IBGE em 2018. É notório que a valorização do homem entronizado pelo patriarcado é hétero, cisgênero e branco, e tudo o que distanciar desse padrão será visto como equivocado/inferior. Daí observarmos uma inferiorização de homens transgênero e homoafetivos, assim como a fetichização dos corpos de mulheres transgênero e lésbicas. Atualmente, outras tantas orientações sexuais e identidades de gênero reivindicam espaço e direitos, questionando o patriarcado e formando a comunidade LGBTQIA+.

Nesse sentido, se queremos construir uma sociedade e uma escola antirracista, precisamos incluir em nossas pautas a luta contra o patriarcado e contra o capitalismo, afinal, são essas três dimensões que estruturam a sociedade moderna na qual vivemos. A resistência fragmentada não possibilitará uma saída, porque, como observamos, esses aspectos se interseccionam de tal maneira que não é possível, por exemplo, querer romper com a estrutura machista que oprime mulheres negras sem questionar a estrutura capitalista que desvaloriza a sua força de trabalho. Necessário ressaltar que não estamos defendendo a diluição da pauta antirracista em pautas “maiores” como a luta anticapitalista. Não há hierarquias entre as formas de opressão, dado que todas alicerçam a sociedade moderna, sendo dela contemporâneas e

constitutivas. O que chamamos atenção é que não é possível combater uma dominação articulada com uma resistência fragmentada.

A racialização da população indígena também é um dos marcos da modernidade. Toda a pluralidade e complexidade que existia nos variados grupos indígenas na América Latina foi reduzida a uma única expressão, “índio”, e no Brasil, especificamente, a um único idioma, o tupi. O genocídio perpetrado por portugueses e espanhóis reduziu quantitativamente essa população a menos da metade, causando também um epistemicídio dos seus conhecimentos e formas de organização social.

Nos currículos escolares de base eurocêntrica, esse etnocídio ainda se perpetua, pois se omitem as reivindicações históricas das comunidades indígenas e folclorizam as suas culturas, principalmente, fantasiando alunos(as) com um cocar no dia em que se comemora o dia do indígena. Daí a importância da Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede básica de ensino a obrigatoriedade da temática indígena, juntamente à temática afro-brasileira, abordando as contribuições dos indígenas para a formação da sociedade nacional, principalmente, nas áreas sociais, econômicas e políticas.

É buscando tensionar o lugar destinado ao indígena no currículo eurocêntrico e pautados(as) na legislação vigente que muitos(as) professores(as) têm promovido debates e convidado indígenas para ocupar os espaços escolares. Na Escola de Todas as Cores, as discussões para a escolha da temática indígena surgiram junto à discussão do antirracismo. Os(as) professores(as) debateram por alguns dias a importância de trazer uma palestrante que garantisse visibilidade às discussões indígenas e sobre uma sociedade mais plural. O convite para a professora e indígena desaldeada Rita de Cássia vir ao Escola de Todas as Cores reflete muito do modo como os(as) professores(as) compreendem o trabalho docente com a temática antirracista, isto é, com uma necessária problematização e inclusão dos grupos historicamente negligenciados pela modernidade e uma escuta atenta às suas demandas.

Percebemos que três professores anotaram em seus diários de aula sobre as intencionalidades pedagógicas do encontro com a indígena Rita de Cássia.

Neste encontro [Indígena Rita de Cássia] ficou mais do que evidente o quanto nossa comunidade escolar deveria participar desses encontros de formação para encerrar este papel **estereotipado do indígena na nossa sociedade**, como nosso cotidiano em sala de aula reproduz esta concepção do indígena como primitivo e exótico de forma superficial e sem reflexão. (José, diário de aula, 22/03/2021 a 26/03/2021, grifo nosso).

Voltando para a reunião da Rita, acho que o mais importante para estudante, professoras e professores, da conversa **foi repensar sobre a visão dos povos originários que temos**. Pensar sobre outras possibilidades de se viver e pensar a

organização da sociedade na qual estamos inseridos. Da infância até a vida adulta, podemos aprender com os povos originários sobre coletividade, respeito à natureza e um estilo de vida mais saudável. (João, diário de aula, semana 24, grifo nosso).

(...) e como uma indígena desaldeada [Rita de Cássia], **nos apresentou as múltiplas possibilidades de ser indígena.** (Joana, diário de aula, 26/03/2021).

É interessante perceber nos relatos dos professores José e João que eles escrevem sobre a importância dessas rodas de conversa não apenas para os(as) alunos(as) como também para a comunidade escolar. A fala da convidada foi muito potente porque permitiu desnaturalizar o estereótipo indígena e apresentou outros tantos espaços que indígenas podem ocupar. Nesse sentido, entendemos que a discussão principal trazida para a roda nesse encontro foi a de que não existe uma essência indígena que, uma vez perdida, faz com que o indígena deixe de ser indígena, isto é, estar ou não aldeado, usar ou não telefone celular não descaracteriza o ser indígena, porque o que os unifica enquanto grupo social é a histórica opressão, o genocídio e a negação de direitos conferidos a esses povos.

Ao longo dessa sessão, nos dedicamos a mapear o trabalho desenvolvido pelos professores(as) junto ao projeto Escola de Todas as Cores. Esse mapeamento nos permitiu identificar as temáticas privilegiadas pelos(as) professores(as) ao discutirem a temática étnico-racial. Discorremos sobre cada temática escolhida pelos(as) professores(as) buscando explicitar como ela foi trabalhada por eles(as) em seu potencial para a construção de uma educação antirracista. Ao fim da sessão, incorporamos às discussões as intencionalidades pedagógicas que mobilizaram o desenvolvimento das práticas apresentadas. Essas intencionalidades constavam nos diários de aula e nem sempre eram explicitadas num formato específico dos objetivos pedagógicos, mas isso não nos impossibilitou de perceber que havia muitas intencionalidades que permeavam o trabalho que estava em curso.

É interessante refletirmos também sobre as potencialidades das rodas de conversa enquanto estratégia pedagógica do trabalho docente. Essa estratégia possibilitou criar um ambiente de aprendizado horizontalizado no qual todos(as) pudessem aprender, colocar questões e reflexões sobre a temática. Se já é próprio do trabalho docente a transformação do trabalhador pelo trabalho, essa característica fica ainda mais nítida nas rodas de conversa, dado que elas não eram direcionadas apenas para os(as) alunos(as), mas para todos(as) que compunham a roda. As rodas, ainda que virtuais, eram lugares do encontro e da discussão e de ruptura com um modelo de educação bancário. Assim, as rodas foram uma das estratégias materializadas pelos(as) professores(as) de construção de um trabalho coletivo durante a

pandemia, mas não foi a única. No próximo tópico abordaremos outra estratégia utilizada pelos professores(as), a saber: a leitura coletiva do livro de Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*.

4.2 A leitura coletiva de *Diário de Bitita*

No dia 02 de abril de 2021, houve uma reunião com professores(as) e alunos(as), e uma professora sugeriu uma mudança na metodologia das rodas de conversa. A proposta sugerida por ela era a leitura coletiva do livro escrito por Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*. A professora comentou que já havia participado de uma leitura coletiva de um livro e que entendia essa ação como extremamente formativa. Os(as) professores(as) acolheram não apenas a proposta metodológica como também a sugestão do livro. A proposta construída pelos(as) professores(as) foi a leitura de alguns capítulos por dia, seguido pelo debate.

A leitura do livro foi iniciada no dia 09 de abril de 2021. A temática do capítulo lido foi a infância da autora, e uma das temáticas ressaltadas para discussão foi o uso da violência física contra crianças como maneira de educar. Alguns(mas) alunos(as) defenderam a ideia de que é possível bater na criança como forma de educar, mas que não seria permitido espancar. Os(as) professores(as) colocaram-se contra essa argumentação, discutindo como o ato de educar um(a) adolescente e/ou uma criança é complexo e requer mais do que a simples agressão física. Já mais para o fim do encontro, uma aluna tomou a palavra e disse o quanto havia sofrido durante a sua infância com um “terror psicológico” promovido pelos pais. Apesar de ela não exemplificar do que falava, demonstrou de forma muito intensa o quanto ainda sofre com isso e a dificuldade que tem de se relacionar com seus pais devido a esse fato. Uma professora tomou a palavra elogiando a aluna pela coragem de contar algo que a afeta e tentou confortá-la de alguma maneira, reforçando para os presentes que o espaço do Escola de Todas as Cores também pode ser um espaço para dizer-se em primeira pessoa.

O encontro do dia 16 de abril começou com a exibição de um vídeo com a música “Como nossos pais” numa versão interpretada pela cantora Pitty, e também foi exibido um vídeo sobre a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus. Depois da leitura do capítulo, a professora Joana comentou como é uma estratégia do Movimento Negro ler sociologicamente pretos e pardos como negros, dado que não existe muita diferença entre esses grupos no acesso a direitos fundamentais. Outra discussão que foi pautada pela professora Joana, com base no capítulo lido, foi sobre o lugar da mulher; afinal, qual é o lugar da mulher? Algumas alunas responderam dizendo que as mulheres podem ocupar distintos lugares na sociedade, mas de um modo geral a participação dos alunos foi menor do que no encontro passado. Mais para o fim

do encontro, chama a atenção o esforço da professora Joana em trazer para a discussão o fato de se comemorar ou não a abolição da escravidão em 13 de maio. Apesar de ela estimular os(as) alunos(as) para problematizarem a questão, foram os(as) professores(as) presentes que tomaram a palavra.

No dia 23 de abril de 2021, foi dada sequência à leitura de *Diário de Bitita*. A reunião começou com um vídeo da filha de Carolina Maria de Jesus contando um pouco sobre a obra *Quarto de Despejo*. Depois da leitura, o microfone foi aberto para os(as) alunos(as) contarem suas percepções sobre a leitura realizada, mas nenhum(a) deles(as) se prontificou em falar. A partir da leitura, os(as) professores(as) comentaram alguns pontos que acharam relevantes. Inicialmente, os(as) professores(as) refletiram com os(as) alunos(as) sobre a Lei Áurea, argumentando como ela só trouxe para os sujeitos negros uma relativa liberdade, dado que a lei não previa como as populações negras poderiam se integrar à sociedade quando do fim da escravidão. Daí se desdobrou o segundo tema: os(as) professores(as) discutiram como o lugar relegado para as mulheres negras foi, muitas vezes, o de empregadas domésticas. Um terceiro ponto discutido, especialmente pelos(as) professores(as) de História, foi a diferença entre memória e história. Ainda que essa discussão tenha sido feita de modo bem introdutório, os(as) professores(as) tiveram o cuidado de comentar que há diferenças entre as memórias narradas no diário e a construção do conhecimento histórico. Por fim, os(as) professores(as) ressaltaram um fato histórico que é recorrente na obra, a saber: a queima dos documentos relativos à escravidão, por Rui Barbosa. De modo especial, os(as) professores(as) de História, novamente, discutiram como esse fato tornou-se um dificultador para saber mais sobre as origens e a organização dos povos africanos na África.

A reunião do dia 06 de maio de 2021 aconteceu, excepcionalmente, apenas com a presença dos(as) professores(as), para que eles pudessem organizar algumas demandas relativas à condução do projeto. Todos(as) os(as) professores(as) participantes do projeto estiveram presentes. A primeira questão que deliberaram foi sobre a procura de atendimento psicológico para os(as) alunos(as) do projeto, dado que na primeira reunião de leitura do *Diário de Bitita* houve manifestações dos(as) alunos(as) no sentido de exporem algumas questões subjetivas provocadas pelo recolhimento no tempo da quarentena. Ficou combinado que cada professor(a) se responsabilizaria por procurar uma instituição filantrópica ou pública que fornecesse atendimento psicológico, gratuito ou a preços populares, para, posteriormente, socializar essas informações com os(as) alunos(as).

A segunda questão deliberada pelos(as) professores(as) foi sobre a reposição das aulas da greve que ocorreu no primeiro semestre de 2020. A prefeitura de Belo Horizonte exigiu que a reposição ocorresse durante os dias de semana, sendo proibido ocorrer no contraturno. Dado que todos(as) os(as) professores(as) que participam do projeto fizeram greve no referido ano, eles(as) decidiram utilizar a leitura do *Diário de Bitita* para elaborar questões, dentro das suas áreas de atuação, para contarem como atividades de reposição da greve. As questões seriam elaboradas individualmente por cada professor(a) e posteriormente socializadas por eles(as) com o grupo.

Os(as) professores(as) reclamaram muito da burocracia que existe por parte da coordenação da escola em publicar os *cards* que eles(as) fazem no Instagram oficial da escola. Os tensionamento com a escola não se reverberam apenas na publicação do card, mas em toda uma organização do projeto que é coloca a margem da organização e do calendário oficial da escola. Era primordial para o desenvolvimento do trabalho do grupo que os *cards* fossem postados semanalmente convocando os(as) alunos(as) para a atividade, constando, além do horário e dia dos encontros, uma sinopse sobre a temática de cada um. É interessante tomar nota que os(as) professores(as) discutiram nessa reunião o quanto estão aprendendo em conjunto e o quanto a possibilidade de pensar junto a construção de um projeto tem sido formativo para eles. O professor de Português, inclusive, chegou a narrar que essa experiência em projeto foi uma das experiências mais significativas dentro da sua trajetória profissional.

No encontro do dia 07 de maio de 2021, foi realizada a leitura do *Diário de Bitita*. O ponto que os(as) professores(as) decidiram comentar sobre a obra foi a violência física que uma das personagens da obra sofria do marido. A partir daí, os(as) professores(as) comentaram um pouco sobre a construção dos papéis sociais empregados a homens e mulheres em nossa sociedade, discutiram a importância da existência de leis que protejam as mulheres de agressões físicas promovidas, principalmente, por seus parceiros/maridos e buscaram incentivar os(as) alunos(as) a contarem como se dava a organização do trabalho doméstico em suas casas. É interessante que, nesse encontro, a mãe de um(a) dos(as) alunos(as) esteve presente na reunião e participou narrando um pouco da sua adolescência e do seu ingresso no mercado de trabalho. A reunião contou a participação de dezessete pessoas entre alunos(as) e professores(as).

No dia 14 de maio, continuou-se com a leitura do *Diário de Bitita*. O encontro começa com a exibição de uma música de Juçara Marçal, *Não tenha ódio do verão*. A apresentação foi precedida por um curto vídeo explicando um pouco sobre a produção literária de Carolina Maria de Jesus. A professora Joana também conduziu esse encontro e, depois da leitura dos capítulos,

estabeleceu paralelo entre um trecho da música do rapper Emicida – “existe pele alva e pele alvo” – com a leitura realizada, fazendo conexões com a chacina de Jacarezinho²⁶. A professora também levantou a temática do cabelo crespo ser “bom” ou não. Foi interessante que uma aluna tomou a palavra e comentou como é ter cabelo crespo e do orgulho que tem. O encontro finalizou com uma discussão sobre o Nordeste nas últimas décadas, dado que Carolina fala dessa região. O professor de Geografia provocou o grupo dizendo sobre como o senso comum sobre o Nordeste ainda o vê como um lugar pobre e distante da complexidade que é na atualidade.

No encontro do dia 21 de maio de 2021, foi dada sequência à leitura do livro. Para a discussão, foi selecionado o trecho da obra na qual o cabelo de uma personagem é chamado de “pixaim”. Dois professores narraram sobre como os cabelos das suas filhas negras são socialmente inferiorizados e narraram situações nas quais pessoas próximas disseram frases racistas sobre os seus cabelos. Outra professora comentou uma situação de discriminação que viveu por ter tatuagens e ocupar cargo de gestão na escola. A partir dessa fala, os(as) professores(as) iniciaram uma discussão sobre a diferença entre discriminação e racismo. Uma professora defendeu que não há diferença, e outros três professores disseram que a grande diferença é que o racismo é estruturante da sociedade na qual vivemos, sendo um processo que inferioriza e marginaliza todo um grupo étnico-racial. Os(As) cinco professores(as) que estavam na sala participaram da discussão, mas os(as) alunos(as) pouco falaram nesse encontro. A reunião contou com 16 pessoas.

²⁶ A chacina do Jacarezinho, também conhecida como massacre do Jacarezinho, ocorreu em 6 de maio de 2021 no aglomerado de mesmo nome, no Rio de Janeiro, durante uma operação da Polícia Civil que resultou em pelo menos 29 civis mortos.

Figura 20 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

No encontro do dia 11 de junho de 2021, foi retomada a leitura do livro *Diário de Bitita*. Os(as) professores(as) haviam combinado de experimentar uma nova estratégia pedagógica para o debate. A proposta metodológica, sugerida pela pesquisadora, consistia em, findada a leitura do capítulo, dividir os(as) alunos(as) em grupos menores, entregar-lhes duas questões e dar alguns minutos para prosseguirem com o debate; encerrado esse tempo, todos retornariam para o grande grupo e socializariam as respostas. No entanto, o encontro contou com a participação de poucos(as) alunos(as) – cinco no total –, o que fez com que a estratégia não fosse aplicada. Terminada a leitura, o microfone foi aberto para os(as) alunos(as) comentarem aquilo que mais lhes chamaram atenção. O ponto que um aluno destacou foi a violência policial narrada por Carolina Maria de Jesus em uma situação que resultou na morte de um personagem do livro. A partir disso, os(as) professores(as) colocaram-se a discutir a violência policial na atualidade. Eles(as) discutiram alguns casos que ficaram conhecidos na mídia sobre violência policial e, além disso, comentaram sobre o fato de que a polícia militar brasileira é também uma das que mais morrem.

Figura 21 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

No dia 18 de junho de 2021, a reunião começou com a música “Brasil com P.” seguida de uma matéria da *Uol News* sobre um caso de racismo na região do Leblon, no Rio de Janeiro. No capítulo lido, há uma discussão sobre o espaço escolar, e fica evidente como há inúmeros tensionamentos raciais nesse espaço. A professora Joana chamou a atenção para o fato de Carolina trazer em seu texto que nesses espaços também há uma valorização do branco, que é entendido como mais inteligente e capaz do que o negro. Depois da leitura do segundo capítulo do dia, uma aluna pediu a palavra e comentou o quanto a leitura a havia impactado. Segundo a aluna, é muito difícil ser negra e pobre porque as pessoas querem ditar quais espaços sociais ela pode ocupar. Os professores Joana e João aproveitaram a fala da aluna para discutir como essa ideia do “lugar do negro” vem mudando historicamente e refletiram como essas mudanças requerem o nosso papel de sujeitos históricos.

Figura 22 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

No dia 25 dia junho de 2021, foram lidos mais dois capítulos. A leitura foi feita de modo conjunto e depois os(as) alunos(as) foram divididos em dois grupos. Uma sala ficou com cinco alunos(as) e uma com quatro. Os(as) professores(as) não ficaram nas salas, mas foram deixados em cada grupo duas questões para cada grupo. As perguntas foram:

- Como os imigrantes são retratados no texto?
- Como era a vida de empregada doméstica?
- Quais diferenças Carolina aponta sobre a vida no campo e na cidade?
- Por que Carolina foi acusada de roubar o dinheiro do padre mesmo não tendo provas?

O professor José aproveitou para discutir com os(as) alunos(as) sobre imigração e também sobre como recebemos os imigrantes, fazendo alunos e alunas pensarem as diferenças entre ser um imigrante italiano e um haitiano. Também foram discutidas as relações do trabalho doméstico e o vínculo que existe entre o modo como lidamos com as empregadas domésticas e a herança da escravidão. Uma aluna comentou as dificuldades do trabalho da sua mãe como doméstica.

Figura 23 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

O encontro do dia 02 de julho de 2021 começou com a leitura do poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo. Depois foi feita a leitura dos capítulos e, ao final, os(as) alunos(as) foram divididos em dois grupos, cada grupo ficando com uma pergunta:

- Como Carolina tratou sua doença? Todo mundo tem o mesmo acesso aos tratamentos médicos?
- O que Carolina falou sobre a revolução? Qual a fala dela sobre os pobres e sobre a ida a São Paulo?

Os(as) professores(as) aproveitaram as questões para comentar um pouco sobre o período do governo de Getúlio Vargas e também para discutir sobre como é ser um emigrante pobre em outra região do país ou, até mesmo, um imigrante em outro país. Os(as) alunos(as) não participaram muito da discussão, mas trouxeram as respostas que consideraram mais adequadas para a perguntas colocadas para eles. É notório que os(as) alunos(as) pouco participam da aula e que as interações entre professores(as) e alunos(as) ficaram seriamente comprometidas com o ensino remoto, no qual as câmeras estão sempre desligadas e os microfones só são ligados quando a pergunta é feita nominalmente a um(a) aluno(a).

A reunião do dia 09 de julho de 2021 começou com um vídeo de uma história infantil chamada *Sete cachorros amarelos*, de Silvana Rando. A professora Joana instigou os(as) alunos(as) a comentarem a história, mas não obteve sucesso. Ao fim, ela mesma comentou como a história é provocadora, pois ela nos mostra que o importante é a narrativa que conferimos aos fatos que nos acontecem. Em seguida, foi iniciada a leitura dos capítulos planejados para o dia. Nesse encontro foi mantida a dinâmica de separar os(as) alunos(as) que participaram do encontro em dois grupos para que eles(as) pudessem discutir o capítulo, mas, dessa vez, a pergunta norteadora foi mais genérica e igual para os dois grupos, a saber: O que vocês acharam interessante no capítulo?

Depois que os(as) alunos(as) leram as respostas que produziram, a professora Joana chamou atenção para o trabalho doméstico desenvolvido por Carolina, e narrado no capítulo lido, que era análogo à escravidão. A professora buscou construir com os(as) alunos(as) os problemas dessas condições de trabalho e estabelecer relações com a condição racial da autora e a existência desse tipo de trabalho com trabalhadoras domésticas no Brasil.

Figura 24 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

A reunião do dia 16 de julho de 2021 começou com a exibição de um vídeo narrando um pouco da trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus, especialmente sua paixão pelos livros desde criança. Depois do vídeo foi dado início à leitura coletiva dos capítulos finais de *Diário de Bitita*. Não houve nesse encontro a separação dos(as) alunos(as) em grupos, dado que o tempo gasto com a leitura dos capítulos finais foi significativo. Os(As) professores(as)

encerraram o encontro comentando algumas questões pontuais do capítulo lido, além de comentar sobre o rico vocabulário presente na obra.

Figura 25 - Card para divulgação da leitura do livro *Diário de Bitita*



Fonte: Elaborado pelos(as) professores(as) e alunos(as) do Projeto Escola de Todas as Cores

Da mesma maneira como elencamos e discutimos algumas das intencionalidades pedagógicas das rodas de conversa na sessão acima, buscaremos a partir de agora discutir algumas das intencionalidades que permearam a leitura do livro *Diário de Bitita*. Os primeiros trechos que trazemos para discussão constam no diário de aula do professor José.

(...) discutimos sobre o racismo estrutural presente na sociedade e a valorização de elementos e pessoas brancas em detrimento de pessoas negras e a partir das falas de Carolina sobre as suas madrinhas, tivemos elementos também para **discutir o abuso de autoridade** e como a autora não permaneceu no lugar social pré-estabelecido para ela, muito pautado no racismo e nas desigualdades de classe e raça. (José, Diário de aula, 12/04/2021 a 16/04/2021, grifo nosso).

Retomamos a leitura conjunta com os estudantes do livro *Diários de Bitita*, nesta semana temas como a diferença **no tratamento dado pela polícia nas abordagens em bairros nobres e nas comunidades**, periferias e bairros pobres das cidades brasileiras vieram a tona, discutimos o quanto este tratamento é pautado pelo racismo estrutural e as consequência da violência policial como a morte da jovem grávida Kathlen Romeu no Complexo do Lins, Zona Norte carioca (...) (José, Diário de aula, 07/06/21 a 11/06/21, grifo nosso).

A intersecção de raça, classe, pertencimento territorial e etário tem sido problematizada pelas ciências sociais como interligada com a temática da violência policial. Segundo

Anunciação, Trad e Ferreira (2020), a juventude brasileira é grande, diversa e marcada por grandes desigualdades. Dentro desse perfil diverso, as violações de direitos recaem preferencialmente sobre os mais jovens, os mais pobres e os mais negros, que constituem o grupo dos desprovidos de privilégios de classe e raça. Os autores nos trazem dados importantes para refletirmos sobre a violência com recorte racial, mostrando que no Brasil, entre 2005 e 2015, por exemplo, a taxa de homicídio de indivíduos entre 15 e 29 anos aumentou 17,2%, sendo que a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2% e a mortalidade de indivíduos negros subiu 18,2%. Esses números refletem como a nossa população jovem e negra é vítima de violências e escancara o privilégio de ser branco no Brasil.

Outra pesquisa com dados extremamente preocupantes e que ganhou visibilidade no ano de 2017 foi a pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, a Flacso, que mostrou que, no Brasil, a cada 23 minutos um jovem negro era assassinado. Os números geraram a campanha promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU Brasil – denominada *Vidas Negras*. A campanha denuncia e evidencia o racismo que marca o nosso país e demanda do poder público e da sociedade que se comprometam com o fim desse racismo.

Entendemos que discussões como essas também são fundamentais para a construção de uma sociedade antirracista. Apesar de terem sido realizadas de maneira bem incipiente por se tratar de alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental, essas discussões propuseram aos(as) alunos(as) que olhassem para as matérias de jornal com assassinatos da juventude negra e periférica de forma mais crítica. O caso narrado no diário de aula pelo professor José e comentado com os alunos(as) aborda o assassinato de uma jovem negra, grávida, que tinha 24 anos e que teve sua vida encerrada pela violência policial. Quando a discussão ocorreu com os(as) alunos(as), ainda não havia comprovação de que o tiro havia sido disparado pela polícia, mas depois de cinco meses, o resultado do inquérito comprovou que o tiro foi disparado por um policial militar.

A experiência profissional dos(as) professores(as) é fundamental para debater temáticas complexas como essas. Os(as) professores(as) têm que se amparar não apenas nos saberes profissionais e acadêmicos sobre a temática como têm que se sustentar nos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão para debater temáticas de forte significação política e social. O fato de trazer exemplos para a sala de aula também diz das estratégias e práticas de construção dos saberes do trabalho docente, dado que os exemplos da realidade dos(as) alunos(as) podem favorecer a aprendizagem e a construção de significados.

É interessante perceber que os(as) professores(as) não sistematizaram muitas intencionalidades pedagógicas sobre o trabalho desenvolvido com o livro. Isso nos chama a atenção, principalmente, porque, diferentemente das rodas de conversa, as discussões sobre o livro de Carolina Maria de Jesus era empreendidas pelos(as) professores(as) a partir daquilo que mais se destacava para eles(as) na leitura.

Destacamos, no entanto, um “produto” que foi produzido a partir da articulação dos(as) professores(as) do projeto Escola de Todas as Cores. A prefeitura de Belo Horizonte exigiu que os(as) professores(as) repusessem as aulas referente à greve de 2020. Os(as) professores(as) do projeto sugeriram ao coletivo de professores(as) que iriam ter que “pagar” greve com um trabalho coletivo e articulado a partir da obra *Diário de Bitita*.

Ele foi pensado como uma atividade coletiva, interligando as diversas áreas do conhecimento utilizando o livro “Diário de Bitita”, da Carolina Maria de Jesus como fio condutor das atividades. Acredito que seja uma primeira intervenção direta do Escola de Todas as Cores na organização da escola. Mesmo que seja uma atividade para pagamento de greve, acho que é uma articulação interessante para podermos pautar de maneira mais estruturada atividades oficiais da escola. (JOÃO, DIÁRIO DE AULA, SEMANA 34).

Diante do exposto, é salutar dizer do tamanho esforço empreendido pelos(as) professores(as) em construir um projeto de educação antirracista em condições tão adversas quanto as apresentadas durante o ensino remoto emergencial e diante das contingências próprias de uma escola pública, na qual a maioria dos(as) alunos(as) não conseguia acompanhar as atividades, o que foi percebido pelo baixo quórum de estudantes. Destacamos ainda os enfrentamentos que os(as) professores(as) tiveram que empreender para organizar uma longa lista de convidados(as) para as rodas de conversa, somados às dificuldades impostas pela organização do espaço escolar em não proporcionar vasta visibilidade ao projeto, priorizando a listagem de atividades distribuídas e recolhidas pela escola. Esses conflitos culminam no enfrentamento dos(as) professores(as) e da direção escolar no momento da realização do filme *Sementes*. Uma direção pouco participativa no desenvolvimento e na divulgação do projeto passa a colocar-se publicamente contra o projeto sem antes discutir com os(as) professores(as) as pautas propostas no filme. Já sobre as discussões do livro *Diário de Bitita*, prevaleceu, novamente, a tentativa dos(as) professores(as) em desenvolver um conteúdo dialogado com os(as) estudantes, mas depararam-se com os silêncios dos(as) alunos(as) diante da construção de uma cultura escolar que se desenvolvia junto a aulas síncronas. É importante associar essa baixa participação à adaptação que professores(as) e comunidade escolar estavam vivenciando

durante o ensino remoto e, também, ao fato de se inserirem temáticas com as quais professores(as) e alunos(as) não estavam familiarizados. A cultura escolar é algo complexo e marcado por permanências difíceis de serem rompidas, sendo elemento fundamental para compreendermos a baixa participação dos(as) alunos(as), e não incorreremos, assim, numa culpabilização desses(as) estudantes.

5 OS(AS) PROFESSORES(AS) EM QUESTÃO: AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

5.1 Formação docente sobre a temática étnico-racial

Como discutido no capítulo dois desta tese, a formação para o trabalho docente deve centrar-se numa busca por articulação teórico-prática que mantenha uma valorização universitária e intelectual da profissão construída junto às questões práticas vivenciadas no espaço escolar. A formação, nessa perspectiva, não deve reduzir a docência a uma ciência aplicada, mas potencializar e reconhecer o papel do(a) professor(a) como aquele(a) que interroga a sua práxis a partir de uma interação com seus(suas) alunos(as).

Interrogados(as) sobre suas possíveis formações com a temática étnico-racial, os(as) professores(as) pesquisados(as) trouxeram para discussão a importância dos cursos oferecidos dentro da Gerência de Coordenação de Políticas Públicas de Belo Horizonte através do Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Esse Núcleo foi criado no ano de 2004, tendo, conforme Santana (2011), a função de estabelecer uma política educacional que promovesse a valorização da diversidade e a superação da desigualdade étnico-racial nas escolas. O Núcleo nasce a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, tendo fortes laços com o Movimento Negro, com as universidades, com movimentos culturais, e contando sempre com a presença de pesquisadores(as) negros(as). Destacamos, aqui, o papel dos(as) professores(as) na Gerência, que se colocam como sujeitos importantes nesse processo de construção de saberes sobre a temática.

Desde a sua formação, o Núcleo estabeleceu como uma das frentes de atuação a formação de professores(as) e, portanto, atuou promovendo palestras, seminários, ciclos de debates, oficinas, minicursos e vídeos comentados. As demandas pela formação partem muitas vezes das próprias instituições escolares e são desenvolvidas através de formações em serviço. (SANTANA, 2011). Esse tipo de formação favorece um maior diálogo com as problemáticas específicas dos locais de trabalho, permitindo não apenas a socialização dos problemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho docente como também das estratégias e experiências profissionais que lograram resultados positivos.

As formações que combinam sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais parecem ser benquistas pelos(as) professores(as), pois os(as) impulsionam a olhar para a sua prática e lhes possibilitam avaliá-la. Do mesmo modo, entrar em contato com práticas compartilhadas por outros(as) professores(as) pode levar à promoção de novas experiências pedagógicas que enriqueceriam a prática pedagógica docente. Não é por acaso que a professora

Joana e o professor José destacam a formação que tiveram no Núcleo como espaços de construção de uma prática diferenciada sobre a temática étnico-racial.

Quando eu cheguei aqui em Belo Horizonte, aqui já tem o Núcleo das relações étnico-raciais, então assim que eu cheguei, eu comecei a ir para as formações. **Então tem essa diferença de você fazer e de você compartilhar e ouvir, né? E ver o que que os outros estão fazendo.** E ver no que que você pode fazer diferente. E ver no que que você está errando. E ver no que que o outro está errando. Então aqui em Belo Horizonte tem isso e eu acho que o Núcleo é um espaço muito forte para a gente, para essa troca, para ouvir, para poder trazer outras perspectivas, porque o trabalho é de fato isolado, né? (...) Eu acho o trabalho do Núcleo das relações étnico-raciais de Belo Horizonte muito poderoso. (Joana, entrevista, grifo nosso).

A Gerência ter elaborado esse curso e proporcionado esse curso, ela nos dá um certo arcabouço! **A gente toma conhecimento de novas práticas.** Num curso que a gerência organizou que eu tive contato, por exemplo, das comunidades ciganas e das comunidades indígenas urbanas. Foi no curso! E ele é bem voltado para a prática. (José, entrevista, grifo nosso).

Como descrito pela professora Joana, uma das metodologias que também era utilizada pelo Núcleo é a estratégia que se assemelha às rodas de conversa ou às sessões de trocas de experiências. Nelas, os(as) professores(as) compartilham as produções elaboradas pelos(as) estudantes ao trabalharem com a temática, organizam os saberes que mobilizaram para desenvolver o trabalho com a temática racial e constroem um espaço de reflexão conjunta e de trocas sobre as práticas desenvolvidas com a temática. Ainda que essas reuniões não sejam constituídas pelos(as) professores(as) de uma mesma escola, a formação em questão ainda se coloca como potente estratégia de formação em serviço, pois não se restringia a uma formação que intenciona exclusivamente a aquisição de conhecimentos pelo(a) professor(a), mas demandava dos(as) professores(as) uma reflexão ativa sobre si próprios(as) e da realidade na qual estão inseridos(as), implicando numa ação pedagógica prolongada, baseada numa reflexão individual e coletiva sobre as questões que regem o trabalho docente. Podemos dizer que o cerne das formações em serviço são a coletividade e a participação ativa dos(as) professores(as).

Interessante perceber que na fala do professor José parece haver uma atribuição de importância ao fato de os cursos oferecidos pelo Núcleo preocuparem-se em articular a temática e a prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as). Apesar de não constar nos documentos do Núcleo que sua intenção é a do desenvolvimento de “comunidades formadoras”, cremos que esse conceito, cunhado por Imbernón (2010), nos ajuda a elucidar o que acontece nas formações propostas pelo Núcleo. Há nesses encontros um projeto de formação integrado a um projeto de ação profissional. As reuniões fomentam a construção de um conhecimento profissional sobre a temática étnico-racial que é construído a partir do interesse dos(das)

professores(as) em desenvolver a temática e da sua disponibilidade em aprender uns(umas) com os(as) outros(as). Nesse sentido, a formação não se dá como algo externo ou tutelado, ela ocorre a partir da autonomia dos sujeitos frente à reflexão e socialização das vivências no trabalho, num processo que pode levá-los à vontade autodeterminada de formarem-se.

Outra estratégia formativa utilizada pelo Núcleo é a formação a partir das visitas a museus de Belo Horizonte cujos acervos permitam articulação com a temática em questão e discussões sobre o modo como eles poderiam ser apropriados pelos(as) professores(as) no processo educativo. O professor João narra sobre esses encontros:

(...) eu fiz algumas formações da prefeitura no Núcleo de relações étnico-raciais no ano de 2018, que eu fiz, aí a escola me liberou o meu dia de projeto e a cada 15 dias eu ia para a formação. E era uma formação em museus de Belo Horizonte, **para mostrar como que eles poderiam ser trabalhados, também com o circuito pensado para as questões étnico-raciais.** (João, entrevista, grifo nosso).

A apropriação do espaço da cidade como espaço educativo e formativo é bastante discutida nos estudos de Freire (2014). Pensar a cidade como educadora requer (re)conhecer os seus espaços e a sua cultura não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos e ressignificamos nela e com ela. A cidade se faz educativa independentemente de nosso querer ou desejo, pois as vivências em seus espaços despertam as dimensões do educar, do aprender e do ensinar.

Se num sentido mais amplo podemos reconhecer a cidade e os espaços que a constituem como educadores por excelência, é importante criarmos estratégias para que os(as) professores(as) se apropriem desses espaços para construir processos educacionais em espaços não formais. Os museus são espaços de excelência nos quais os(as) professores(as) podem ensinar e problematizar a partir das narrativas históricas publicizadas por essas instituições e a partir das relações que esses(as) docentes estabelecem com os objetos dispostos nas exposições. Logo, a formação proposta pelo Núcleo também possibilita um espaço crítico de discussão sobre o potencial das exposições para o trabalho com a temática étnico-racial, de modo a proporcionar uma educação antirracista.

Já o professor Marcos nos narrou que o curso realizado junto à Secretaria de Educação de Belo Horizonte na área da inclusão lhe oportunizou problematizar sobre a temática étnico-racial.

Eu achei muito interessante uma que eu participei com o pessoal da inclusão da prefeitura, sabe? Porque aí eu tive uma visão bem mais prática de como que é as coisas

que eles estavam fazendo, mas era sobre inclusão, e que para mim **não é só inclusão de quem tem deficiência, acho que inclui aí o negro, o índio e a mulher... é uma série de coisas que a gente tem que pensar na educação e tentar incluir também, né?** (Marcos, entrevista, grifo nosso).

É interessante perceber como o professor Marcos ressignifica o curso realizado por ele estabelecendo relações também com a temática étnico-racial. De modo particular, salientamos que este movimento reflexivo se assemelha muito ao que foi discutido durante o projeto Escola de Todas as Cores, dado que os professores reconheciam e problematizaram como a modernidade subalternizou diferentes grupos sociais e garantiu lugar de privilégio à heteronormatividade, de elite, encaixando no padrão de “normalidade” física e mental. Assim, nos permitimos refletir sobre o que de fato desejamos construir como professores(as). Seria a lógica da inclusão nos parâmetros da modernidade o anseio dos(as) professores(as) antirracistas ou a ruptura com essa modernidade e a construção de uma outra lógica mais comprometida com a pluralidade de sujeitos e de epistemologias?

Ainda sobre a formação dos(as) professores(as) pesquisados(as), questionamos se, para além dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte, possuíam alguma pós-graduação que versasse sobre a temática. Interessante a experiência narrada pelo professor José:

Depois eu fiz duas especializações para o Plano de Carreira que me acrescentou pouquíssimos conhecimentos, mas eu fiz em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e de Direitos Humanos, pela Faculdade São Luiz. Acrescentou pouquíssimos conhecimentos, **aprendi pouquíssimas coisas, construí pouquíssimas coisas**. Aí... deixa eu ver! Isso! Beleza. A quinta que eu estou fazendo agora é em África e suas diásporas que eu estou fazendo na UNIFESP na Federal de São Paulo. (...) Esse da África e suas diásporas para mim, por exemplo, está sendo fantástico. Eu **estou lendo bastante e eu apliquei coisas que eu aprendi aula passada e foi fantástico**. Esse curso está me surpreendendo. (José, entrevista, grifo nosso).

As especializações para o Plano de Carreira ao qual José se refere estão dispostas no Decreto nº 17.227, de 02 de dezembro de 2019. Nele está previsto que o servidor público efetivo pode, a partir da realização de cursos de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado), requerer a progressão profissional por escolaridade, desde que o curso realizado esteja diretamente relacionado às atribuições do seu cargo.

Um dos cursos que, segundo José, foram realizados por ele, mas que acrescentaram pouco a sua formação, foi justamente uma especialização sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Apesar de ele não dizer muito sobre a realização desse curso de especialização,

a sua narrativa revela que o curso não permitiu a construção de conhecimentos muito sólidos sobre a temática. Percebe-se, no entanto, que ele opta por fazer uma nova especialização que trata diretamente da temática africana. Esse segundo curso, segundo o relato do professor, possibilitou a ele introduzir a temática em sala de aula, auxiliando-o na construção de saberes sobre a temática africana. Seria o fato de essa pós-graduação ocorrer numa universidade federal de renome como a UNIFESP um dos fatores que contribuiu para uma formação mais articulada com a prática? Apesar de não ser essa questão uma das problemáticas da nossa pesquisa, é inquietante entender os porquês da diferença entre as formações.

Interessante perceber que a professora Joana também comenta que algumas das pós-graduações realizadas por ela não tiveram um grande impacto no seu processo formativo, destacando positivamente apenas as experiências que teve em formações realizadas em instituições públicas.

Fiz uma na UFOP em Mídias na educação. Aí depois eu fiz uma em Lavras chamada Uso educacional da Internet. Aí eu fiz no IPEMIG uma em Metodologia do ensino de História, e outra História e Cultura Afro-brasileira. E a outra que também tem a ver com tecnologia e educação, chamada Novas Tecnologias Educacionais. **E acabou que quando... porque as pós em federais têm uma outra lógica, né? Que é uma lógica de uma formação mesmo, de um compromisso... e essas pós da IPEMIG a gente acaba fazendo para a progressão na carreira.** Mas só que inicialmente eles exigiram o TCC, né? A monografia. Então isso te obrigava a ter que estudar, né? (Joana, entrevista, grifo nosso).

Nas últimas décadas, os conglomerados educacionais privatistas têm evidenciado a existência de um projeto político que tem ganhado força no Brasil. Esse projeto prioriza o desenvolvimento econômico do capital privado e vislumbra na educação básica e no campo da formação de professores um espaço para o desenvolvimento de propósitos mercadológicos. Centrados nos modelos de formação neotécnicos, esses cursos acabam negligenciando a formação voltada para a profissionalidade docente e centrando-se em alcance de resultados em testes padronizados. Seria interessante um olhar mais verticalizado para os critérios utilizados pelo Ministério da Educação para autorizar os funcionamentos dessas instituições, assim como também é necessário problematizar a política de progressão de carreira ofertada pela Prefeitura de Belo Horizonte, que aceita cursos de especialização de instituições privatistas pouco renomadas e não incentivam com uma progressão de carreira diferenciada a realização de cursos *stricto sensu*. Isso leva os(as) professores(as) a acumularem uma série de pós de qualidade questionável como estratégia de progressão de carreira. Mesmo diante de tamanha precarização, como observado pela professora Joana, o curso por ela realizada demandava a

existência de um trabalho de conclusão – o que nem sempre é comum exigirem - e esse acabou sendo momento de aprendizado. Nesse sentido, a professora em questão nos conta da experiência exitosa que teve ao fazer a monografia da pós em “História e Cultura afro-brasileira” sobre a temática da promoção de leitura de literatura africana e indígena junto aos seus alunos que estavam no 8º ano do ensino fundamental.

Eu fui com eles primeiro [na biblioteca da escola] para mostrar onde estavam os livros e eu voltei para a sala e eles foram sozinhos para buscar. De três em três eles iam e escolhiam um livro que eles queriam para levar para casa. E aí a primeira coisa que eles voltavam falando é, nossa! Tem muito livro! Eu não sabia que tinha tanta gente negra que escrevia assim não, professora! Então esse já era o primeiro impacto. E aí eles foram e faziam o resumo, a gente fez a xerox da capa, e montamos uma exposição com isso, com esses livros, com a indicação literária, né? (Joana, entrevista, grifo nosso).

Em que pese a professora questionar o processo de formação ocorrido ao longo da pós-graduação, é interessante percebermos que a pesquisa-ação desenvolvida por ela ao término do curso é bastante instigante. A oportunidade de dialogar diretamente com as turmas que ela lecionava e de utilizar os livros contidos na biblioteca da escola com a temática étnico-racial parece-nos bastante formativa. Como é próprio da pesquisa-ação, há no processo descrito pela professora uma integração entre o ensino e o desenvolvimento profissional da professora, incluindo a reflexão sobre os elementos curriculares e de avaliação da proposta desenvolvida. Assim, a investigação e a reflexão sobre a ação se unificam numa prática crítico-reflexiva que não se resume a um “como” desenvolver a tarefa, mas aos seus “porquês” e ao seu “o que” ensinar.

O professor Marcos também realizou uma formação em nível de pós-graduação sobre a temática africana e afro-brasileira e desenvolveu um trabalho de conclusão de curso sobre a temática.

E posteriormente eu fiz, ano passado, eu comecei em 2019, e acabei terminando e fazendo meu trabalho de conclusão de curso durante a pandemia. Eu fiz sobre o ensino... deixa eu lembrar o nome... é cultura africana na escola. É isso, né? Então foi o meu TCC sobre esse assunto. (Marcos, entrevista).

No entanto, ele não narra como essa formação impactou a sua atuação profissional docente. É necessário ressaltar que a formação se desenvolveu junto ao processo de realização do Escola de Todas as Cores, inclusive o processo de escrita do trabalho de conclusão de curso.

Diante do exposto, podemos dizer que há majoritariamente entre os(as) cinco professores(as) pesquisados(as) um interesse em desenvolver uma formação e uma prática diferenciada sobre a temática étnico-racial, seja através da busca pelos cursos de formação em pós-graduação ou do comparecimento nos cursos oferecidos pelo Núcleo das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte. Nesse sentido, entendemos que todo processo de formação carrega em si um projeto de atuação profissional e, por isso, destacamos os cursos de formação oferecidos pelo Núcleo como processos que possibilitaram uma formação sobre a temática étnico-racial. O trabalho desenvolvido pelo Núcleo destaca-se também pela pluralidade de abordagens metodológicas realizadas em suas formações, o que em muito favorece o processo de formação docente e de articulação teórico-prática. Como se pode observar em todas as falas dos professores participantes, essa articulação é algo que interessa particularmente aos(às) professores(as).

Sobre os cursos de formação continuada em nível de pós-graduação, destacamos o interesse dos professores em buscarem formações na área para desenvolverem a sua prática pedagógica, mas também salientamos a ausência de comentários sobre a articulação do conhecimento adquirido e a prática profissional docente. Talvez essa pouca articulação seja um indício de que esses cursos estão sendo realizados a partir de uma perspectiva bancária do conhecimento. Ora, apesar de esse conceito freiriano ser majoritariamente utilizado para dizer das experiências pedagógicas na educação básica, ele pode ser adequado à realidade dos cursos de formação para professores para dizer de uma abordagem voltada para a “reciclagem” dos(as) professores(as), tendo pouca articulação teórico-prática.

Outra questão que é invisibilizada no trabalho docente é o processo de formação contínua pelo qual o(a) professor(a) estabelece relação com o conteúdo a ser ensinado. Esse processo diz de um investimento que não acontece apenas de maneira consciente a partir da leitura formal de textos acadêmicos e/ou didáticos para a preparação da aula, mas inclui todo o acesso realizado pelo(a) professor(a) ao universo de conhecimento, como a leitura de livros de literatura, entrevistas, filmes, músicas, *podcast* etc. Assim, é difícil dizer quando um(a) professor(a) está fazendo algo para formar-se ou para o seu lazer. As interseções entre essas duas áreas acabam por estreitar-se quando falamos do trabalho docente.

Como dito por Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente inclui, fortemente, o trabalho com o conhecimento. Apesar de, certamente, não se limitar a ele, ele é vital para a realização do processo de ensino-aprendizado. Como nos diz Shulman (2014), o professor é alguém que deve possuir todo o conhecimento que o bacharel em História, por exemplo, possui, mas

também deve saber algo a mais, isto é, deve saber transformar esse conhecimento em processos de aprendizagem. Pensando nessas questões, perguntamos aos(às) professores(as) pesquisados(as) como eles(as) se preparavam para trabalhar a temática étnico-racial com os(as) estudantes. Entendemos que é próprio da profissão o exercício de autoatualização, como nos diz bell hooks (2017), através do qual os(as) professores(as) reforçam o compromisso ativo com o conhecimento e promovem um enriquecimento pessoal e profissional.

Aqui nos lembramos do conceito de trabalho investido ou vivido, elaborado por Tardif e Lessard (2008). Segundo esse conceito, a personalidade do(a) professor(a), suas emoções e suas afetividades passam a integrar o processo de trabalho docente, sendo difícil separar o que diz respeito à pessoa e aquilo que diz do(a) professor(a). É possível dizer que professores(as) antirracistas não o sejam apenas durante o horário de trabalho e na frente de seus(suas) alunos(as), mas pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade mais equânime e que, por isso, sejam consumidores(as) de produtos culturais e científicos que abordem a temática.

A professora Joana nos revela os livros que leu para ajudar a pensar a temática antirracista e a sua prática pedagógica ao longo do projeto:

Como, por exemplo, o livro do Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, o do Silvio Almeida eu li, *Racismo estrutural*, o da Djamila, que você inclusive me deu, *Pequeno manual antirracista*. Vinculado a isso, tem um do outro moço tão famoso, que tem um artigo que ele publicou e virou livro, maravilhoso. Que inclusive é um que o Silvio Almeida sempre cita para falar de racismo estrutural, e é um artigo que ele escreveu que virou um livro... ele é superpequeno, é livro de uma sentada... **Achille Mbembe**. É... tem um outro livro que eu li de cordel de personagens negras, muita coisa, eu li muita coisa, isso porque eram assuntos que me tocam, são assuntos que me tocam. Próprio assunto da temática étnico-racial, eu fiz várias formações ao longo da pandemia, tanto conversa quanto formação. **Uma que eu fiz que o Nego Bispo foi, e eu li também esse livro...** *Colonização, quilombos: modos e significações*, mas com isso agora de estar tudo em PDF, né? (...). Por exemplo, nessa pandemia eu reli, *Pedagogia do oprimido e da autonomia*, e eu acho que são livros igual a *Bíblia*, cada vez da vida que a gente lê, a gente lê de um jeito. (Joana, entrevista, grifo nosso).

As leituras realizadas pela professora Joana são de autores de notório reconhecimento no meio acadêmico quando o assunto é a discussão antirracista. De modo especial, chamamos a atenção para o fato de que mesmo em teletrabalho a professora buscou formações para poder dialogar com os palestrantes das rodas de conversa e com os(as) estudantes; contudo, ela não foi a única professora a participar de formações desse tipo. Cinco professores(as) do projeto decidiram se inscrever na formação vinculada ao livro *Narrativas Negras*. A formação tinha o

intuito de apresentar experiências bem-sucedidas com a temática étnico-racial em escolas de todo o país e, ao final do curso, apresentar os inscritos com alguns exemplares dos livros.

O Epistemologias negras, ele começa um pouco antes do projeto e passa pelo projeto. Depois também a gente fez uma formação vinculada ao livro *Narrativas Negras*, que as autoras do livro disponibilizavam para as escolas públicas que tivessem interesse, fazer uma formação, e a escola receberia o livro em troca, participando da formação. Eu e mais quatro professores do projeto participamos dessa formação. (João, entrevista).

Outro curso realizado por dois professores do projeto, João e José, foi o Epistemologias Negras. Um curso de curta duração oferecido para professores(as) que estivessem lecionando em escolas da educação básica:

Sim! O Epistemologia Negras. Uma palestra com a Luana Tolentino e umas que foram menores eu também participei! Era um que a gente colocava alguns elementos da escola, o que estávamos fazendo lá na escola, e tomávamos conhecimento de outras práticas de outras escolas. (José, entrevista).

O curso denominado “Epistemologias Negras: por uma educação antirracista” foi realizado pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa e pelo Grupo de Estudos Educação, Gênero e Raça (Educagera) de modo online e gratuito. O curso teve carga horária total de 32 horas distribuídas em 9 aulas. De modo particular, esse curso foi muito significativo para o professor João. Por ser ele negro de pele mais clara, ele relata que tinha dificuldades em se assumir negro e que, a partir do curso, mudou a sua identificação racial.

E nesse curso foi assim, tá, agora eu entendi que eu sou negro, e que eu tenho que trabalhar coletivamente mesmo e parar com esse negócio de achar que eu não pertencia a esse lugar. Esse curso de epistemologias negras foi realmente um “tá, entendi”. Eu tenho que estar é aqui mesmo. E durante o curso e conversando na reformulação da escola, pensando em fazer uma escola diferente. (João, entrevista).

Já sobre os livros lidos, o professor João disse ter lido o livro da Djamila Ribeiro, *Pequeno manual antirracista*, além de ter o costume de ouvir *podcasts* sobre a temática.

Eu ganhei de presente de uma ótima professora o *Racismo estrutural* do Silvio Almeida. (...) Em 2020 eu passei a ouvir podcast e boa parte dos podcast que eu ouço são sobre a temática étnico-racial. Então tem o *A cor da voz*, que eu fiquei conhecendo inclusive a produtora e apresentadora pelo Epistemologias Negras, então ela comentou sobre o podcast, e é um podcast que eu ouço, e ele vai... já está na quarta temporada, se eu não me engano. Então, ele vai aprofundando numa discussão mais acadêmica, por estar dentro da Universidade do Rio Grande do Sul, mas sem ser muito academicista, é importante o que ela traz. Tem outro podcast, o *História Preta*, Thiago

Marcos é o apresentador e produtor, ele lançou temporadas, e esse ano a última temporada foi sobre as mulheres negras sambistas, a penúltima foi sobre o movimento abolicionista negro, então esse para mim abriu a minha cabeça de uma forma assim... foram uns seis ou oito episódios que ele faz uma construção do movimento abolicionista no Brasil, até o dia da assinatura da Lei Áurea. E ele ainda faz um episódio do pós, do dia 14 de maio, para discutir também o que aconteceu depois. Esses podcast tem me ajudado muito a repensar discussões em sala e de potencializar ainda mais a presença dos negros no processo de libertação. Inclusive hoje mesmo eu levei o livro da Djamila, o... peguei o livro hoje... como é que é? Não vou lembrar o nome dele agora... *Pequeno manual antirracista*. Hoje mesmo eu trabalhei na turma com esse livro. Eu tive que parar com essa volta presencial maluca, mas eu estou lendo o *Movimento Negro Educador*, da Nilma Lino. (...). Tem um outro podcast que eu ouço muito que é o *Ubuntu*, que é da Globo, são os jornalistas negros da Globo que formaram esse podcast, e eles têm uma visão mais focada no esporte, mas é interessante porque ajuda a conectar também com outros interesses dos meninos e das meninas, assim: “olha, você conhece esse esportista famoso? Então vamos discutir aqui...” e também ajuda a abrir a cabeça. (João, entrevista).

Sobre os *podcasts* citados, é interessante saber que o *História Preta* objetiva “trazer para a superfície a memória histórica da população negra no Brasil e no mundo”²⁷. Já o *podcast A cor da voz*, segundo site do próprio *podcast*, é voltado para “discutir experiências negras de vida, arte negra e conceitos vinculados aos debates raciais.” E, por fim, o *podcast Ubuntu Esporte Clube* objetiva trazer “uma visão afrocentrada sobre o esporte, cultura, política e demais assuntos.”²⁸. A popularização do *podcasting* é parte de um movimento maior, de ampliação do consumo de áudio em plataformas digitais. Esse movimento ocorre há mais de uma década, mas se intensificou na pandemia. A ferramenta vem sendo utilizada desde sua popularização para a discussão de diversos assuntos, com uma infinidade de temas e abordagens.

Já o professor José nos conta que se dedicou à leitura de uma obra sobre o antirracismo durante as suas férias:

Nas “férias parciais” pude me dedicar mais a leitura, iniciei a ler o livro ‘Empoderamento’ da coleção Feminismos Plurais escrito pela Joice Berth me fazendo refletir sobre o quanto tentamos muitas vezes através da educação inverter a ordem de poder entre brancos e negros, utilizando muitas vezes a educação como mecanismo de manutenção desta lógica ao invés de reinventá-la ou subvertê-la como a autora demonstra ser necessário (...) (José, Diário de aula, 08/02/2021).

Em uma passagem do seu diário de aula, o professor José nos conta que, num momento de lazer, estava lendo um jornal e se deparou com a temática étnico-racial; após ler a entrevista, a encaminhou para os(as) professores(as) do Escola de Todas as Cores:

²⁷ Informação disponível no site do podcast mencionado <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/>

²⁸ Informação disponível no site do podcast mencionado <https://open.spotify.com/show/OLRsleZ13ZAD8RYQBbOvmm>

Dia 25/10/2020 No período da manhã iniciei meu domingo habitualmente lendo o jornal e me deparei com uma entrevista com a escritora Robin DiAngelo na Folha de São Paulo, na qual a autora do Best Seler estadunidense “ Não Basta Não Ser Racista: Sejamos Antirracista” achei interessante como a autora questiona a “fragilidade branca” assim nomeada pela escritora a dificuldade em reconhecer que ser branco em uma sociedade racista é possuir privilégios, logo encaminhei para o nosso grupo de discussão a reportagem e estamos discutindo se a enviaremos aos estudantes (...) (José, 19/10/2020 a 23/10/2020).

Essa prática de socializar *links* com matérias de jornal, filmes, séries e afins sobre a temática racial era muito comum entre os(as) professores(as) pesquisados(as). Essa socialização, por vezes, acaba resultando numa apresentação do conteúdo para os(as) educandos(as) no decorrer do projeto, principalmente quando era a indicação de um vídeo ou de uma música com a temática antirracista.

Já a professora Maria também nos narrou que durante o projeto passou a realizar algumas leituras sobre a temática antirracista:

Sim... por exemplo, né? Eu acho que... Nilma Lino foram livros que eu comecei a comprar. Que eu não compararia e eu comecei a ler, como é que chama aquela menina do feminismo? Djamilia! O próprio Emericida com os livros de educação infantil! A literatura infantil com esse tema do negro e do indígena, porque a gente também estudou isso! Como que o meu olhar ficou muito mais aguçado para isso! Então, assim... de estudar e de ler... de buscar livros assim, de buscar essa leitura, que me embasasse. **É meu! Você vai falar comigo de uma coisa, isso fica um pouco registrado, e aí eu vou pesquisar! Eu quero ter o livro, eu quero ler, eu quero fazer associações. Meus livros são marcados porque eu vou lendo... então a Nilma mesmo, eu comecei a ler e... rabiscando.** (...) Algumas discussões da Lavigne Castro... é Lavini Castro? Que tem sido feito e eu consigo acompanhar, mesmo sendo sexta-feira à noite, pelo menos estou escutando as discussões! Ela é daqui... deixa eu ver... rede de professores antirracistas. Então, ela faz umas discussões bem interessantes assim... ela tem grupo e ela faz essas discussões bem interessantes. (Maria, entrevista, grifo nosso).

Chama-nos a atenção na fala da professora Joana dois aspectos. O primeiro é o reconhecimento de que antes do projeto ela não compraria livros como o da professora Nilma Lino. A pesquisadora é reconhecida nacionalmente por ser uma defensora da Lei 10.639/2003 e pela produção acadêmica sobre a educação antirracista. O segundo ponto é que ela é a única a citar como uma das suas referências uma também professora da educação básica e pesquisadora, Lavini Castro.

O que percebemos diante de tantas referências bibliográficas sobre a temática é que os(as) professores(as) se implicaram no processo de aprender sobre a temática antirracista para poder ensiná-la, buscando referências acadêmicas reconhecidas nacionalmente e, em um caso,

acompanhando as discussões realizadas por um grupo de professores antirracistas. Salientamos que não é nosso interesse aqui discriminar como os(as) professores(as) transformaram as leituras e *podcasts* que leram/ouviram em conhecimento a ensinar, mas, antes, foi uma busca por demonstrar como o conhecimento é importante para o desenvolvimento de qualquer atividade docente. Queremos, com essa análise, conferir visibilidade para uma parte do trabalho docente que por vezes é invisibilizado. Muito se pesquisa sobre cursos de formação continuada docente, mas pouco se fala sobre a formação silenciosa e cotidiana que os(as) professores(as) realizam ao comprar livros, ver filmes e escolher ouvir *podcasts* sobre a temática que estão lecionando.

5.2 “Está na lei!”: Implicações políticas e pedagógicas do trabalho com a temática étnico-racial

Ao optarem por trabalhar com a temática étnico-racial e cumprirem o que está previsto na legislação, alguns(mas) professores(as) relataram resistência por parte de seus(suas) colegas no trabalho com o desenvolvimento de atividades com a temática. Em outras situações, narraram que sentiram a necessidade de justificar o porquê do trabalho que estavam realizando e, por isso, recorreram à “letra da lei” como forma de legitimação.

Essa resistência no trato com a temática nos diz de distintos e complexos elementos, dos quais podemos listar alguns, como: a formação inicial e continuada recebida; questões que dizem da identidade do sujeito docente; interferências de problemáticas sociológicas, como a crença na democracia racial em nosso país; e a abordagem do racismo numa perspectiva universalista. Essa última questão merece uma melhor explicitação. A frase que melhor representa essa ideia seria o *slogan* publicitário amplamente utilizado “somos todos humanos”. Os adeptos dessa corrente opõem-se ao reconhecimento público de diferenças entre brancos e negros e advogam por políticas públicas que tenham caráter universal, em contrapartida a políticas públicas específicas para a população negra. Qualquer abordagem pedagógica que reforce positivamente a cultura negra no país é vista, nessa perspectiva, como um equívoco, uma vez que defendem ser o país de origem mestiça.

Diante dessas leituras que negam a existência do racismo e/ou que defendem práticas pedagógicas universalistas, a questão de o racismo ser estruturante da sociedade moderna e marcante das vivências subjetivas e públicas desses sujeitos é resumida à acusação feita ao(à) professor(a) de pertencer ao espectro político da esquerda. Isso ocorre de tal modo que parece

que os(as) professores(as) não estão realizando processos educativos, mas processos político-partidários.

Tinha e ainda tem um pouco [resistência com a temática étnico-racial]. Ela é tácita, às vezes velada, às vezes escancarada, mas ela tem. Os professores que trabalham... os professores de esquerda ... os professores que trabalham isso... aí vai esbarrar na formação dos outros professores, na identidade religiosa dos outros professores, que às vezes têm essa barreira também... ou a percepção dele do que é ser professor. (José, entrevista).

De uma poesia forte e combativa e que fala da força da raça dele, mas enfim, a gente fica à vontade para colocar essas coisas assim **porque se alguém reclamar, está na lei, pô? Eu tenho que fazer isso**. Acho que é isso. (Marcos, entrevista, grifo nosso).

Diante da defesa de um processo educativo neutro, nos remontamos a toda a vasta produção teórica produzida por Paulo Freire (2014) para dizermos que não existe construção de conhecimento neutra; todo processo educativo ético-democrático carrega em si um projeto de sociedade. Logo, os(as) professores(as) que optam por não trabalhar com a temática, argumentando que assim estão sendo isentos de processos políticos, estão equivocados. A ausência do trabalho com a temática também carrega em si uma dimensão política, como, por exemplo, a crença de que apenas pelo mérito pessoas negras em geral conseguiriam ascender a diferentes postos de poder na sociedade. Igualmente, entendemos ser necessário argumentar que, apesar da problematização do racismo e da construção de uma sociedade antirracista ser uma pauta atualmente vinculada à esquerda, há todo um trabalho epistemológico e teórico que fundamenta a questão, não se devendo reduzi-la a uma discussão meramente político-partidária.

Outra face da mesma moeda são os fortes tensionamentos com relação às religiões de matriz africana. No processo histórico de tentativa de desumanização das pessoas negras escravizadas, não bastou a Igreja Católica negar a existência de alma às populações negras; houve também a demonização de divindades do panteão iorubá, especialmente da figura de Exu. Exu foi incorretamente associado à figura da mitologia cristã que corresponde ao mal, isto é, ao diabo. Essa associação foi historicamente reforçada pelas igrejas protestantes reformadas e, mais recentemente, corroborada pelas igrejas protestantes neopentecostais. Num país majoritariamente cristão como o nosso, ainda reverberam traços do racismo religioso dentro dos cultos cristãos, o que faz com que a discussão sobre a religiosidade de origem africana ou afro-brasileira seja sempre cercada por fortes tensionamentos.

Já tinha contato com a lei. Porque até mesmo para gente se respaldar na escola, **porque a gente, quando vai trabalhar algo que tem a ver com a matriz africana, se eu tiver embasado legalmente, eu tenho mais argumentos para trabalhar... olha... a gente tá falando de religiões de matriz africana, não é macumba... então peraí, isso aqui tá embasado, tá na lei.** Não é só no dia 20 de novembro, isso aqui tem que percorrer a todos os momentos da minha prática e todas as disciplinas, não é só a de História, então... em todos os momentos! (José, entrevista, grifo nosso).

Nesse sentido, é compreensível que o professor José recorra à legislação como forma de justificar o seu trabalho, mas também é sinal de como o racismo religioso é constitutivo da sociedade moderna. As religiões de origem africana e afro-brasileira destacam-se historicamente como fator de resistência e de conquista da liberdade pelo povo negro. Longe de serem religiões que tivessem alguma interferência dentro do Estado, elas chegaram a ter seus cultos proibidos, inicialmente a participantes do candomblé e, mais tarde, também a frequentadores da umbanda. Portanto, não foi sem muita luta que a população negra conseguiu garantir a preservação e a continuidade dos saberes e divindades que remontam aos valores civilizatórios africanos. Não obstante, é necessário pontuar que o estudo da temática também contribui para a diminuição da intolerância religiosa em nosso país, que não é exclusivamente epistêmica, mas chega às vias de fato em muitas situações, com a quebra de terreiros e a violência física contra seus frequentadores.

Outro documento legal que pode balizar as práticas docentes com a temática étnico-racial são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). O documento serve como uma linha básica para nortear a prática pedagógica. Junto à Lei 10.639/2003, as Diretrizes se configuram como um aparato legal que reorienta a abordagem conferida à história da população negra no âmbito da História do Brasil. Sua proposta é menos de incluir novos conteúdos sobre a História Africana e da Cultura Afro-Brasileira e mais de trazer uma outra abordagem para esse conteúdo, problematizando a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e trazendo uma política de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra.

Esse documento reconhece que é necessário ir além da garantia e permanência dos negros e negras nas escolas de educação básica; é preciso reparar os danos causados historicamente a essa população, garantindo-lhes lugar de fala, uma nova abordagem sobre velhas temáticas e um rigor teórico-metodológico ao trabalhar com a temática étnico-racial. Nesse sentido, o documento apresenta princípios e seus desdobramentos sobre a importância de uma mudança de mentalidade, sobre a maneira de pensar e agir dos indivíduos e das instituições escolares e de suas tradições culturais.

O documento também traz algumas possibilidades de trato com a temática, como, por exemplo, a importância do trabalho com os quilombos, a começar pelo de Palmares, incluindo populações atuais de remanescentes de quilombos, principalmente quando esses contribuíram para a história das comunidades locais; também ressalta o trabalho com algumas datas importantes como o 13 de maio, o 20 de novembro e o 21 de março; respectivamente, Dia Nacional de Denúncia do Racismo, Dia Nacional da Consciência Negra e Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Há também a preocupação com as temáticas e abordagens conferidas a uma História Africana que não esteja unicamente voltada para a denúncia da miséria na região, mas com o conhecimento africano, a exemplo do papel dos anciãos e dos *griots*, e o trabalho biográfico com as histórias de vida de algumas pessoas negras que se destacaram em diferentes áreas do conhecimento e, também, na luta social, entre outras possibilidades.

Diante da constatação de que alguns professores recorriam à lei como maneira de legitimar a sua prática com a temática étnico-racial, perguntamos aos professores se eles também se balizaram nas Diretrizes para construir suas práticas pedagógicas ou para fundamentar o projeto Escola de Todas as Cores.

A gente leu. Eu lembro de a gente ter lido. Mas estudar e pensar sobre ela não. (Maria, entrevista).

Como eu nunca me aprofundi nessas Diretrizes, eu fui nessa questão do núcleo, eu fui conversando, é aquela coisa que a gente acaba indo muito mais na prática, do que dá para fazer no dia a dia ali, e essa é uma coisa que eu tenho que me aprofundar mais inclusive. (João, entrevista).

Eu sei que eu li porque eu lembro da gente discutindo, e depois eu lembro que teve um grupo de estudos que a gente também leu, mas eu não sei te responder, eu tenho que pegar a diretriz e tenho de rever ela para eu lembrar. (Joana, entrevista).

Não, não... não me norteia. As diretrizes não é algo que me impacta ou que eu lembre de cabeça. (José, entrevista).

Diante das possibilidades de atividades didático-pedagógicas propostas pelo documento, ressaltamos dois pontos. O primeiro é a fala do professor João, segundo o qual a prática foi mais significativa do que o trabalho com as Diretrizes. Apesar de cientes de que o trabalho cotidiano é extremamente formativo para a maioria dos professores – e como já observado nas categorias dos saberes profissionais, elaboradas por Tardif (2014), a experiência em sala de aula é uma das dimensões de maior importância para os(as) professores(as) porque amalgama todas as demais –, a leitura atenciosa do documento das Diretrizes também possibilita essa articulação teórico-prática para os(as) professores(as) e poderia servir como

norteador das práticas pedagógicas docentes com a temática. Outro ponto que nos chama a atenção é o necessário reconhecimento de uma abordagem histórica/historiográfica com as atividades propostas pelas Diretrizes, isto é, é preciso que olhemos, por exemplo, para os remanescentes de quilombos não como resquícios do passado, numa abordagem essencialista. O mesmo pode ser dito sobre as biografias da população negra. É necessária uma abordagem contextualizada e que traga esses sujeitos como frutos do seu tempo e nunca como “heróis”. O que estamos a dizer com base numa leitura crítica das Diretrizes é que, apesar de ela não se direcionar exclusivamente para professores de História, a abordagem histórica sobre os conteúdos e práticas ali comentados tem muito a contribuir, principalmente para que se evite uma abordagem essencializada e anacrônica sobre a população negra.

5.3 Atribuindo sentidos: por que construir uma educação antirracista?

Durante as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) pesquisados(as), uma questão que se fez presente foi a dimensão identitária. Entendemos que essa é uma dimensão importante para analisarmos o trabalho docente e, de modo específico, percebemos nela um conceito-chave para compreendermos por que alguns(mas) professores(as) empreendem um trabalho sistemático com a temática étnico-racial. Ainda que nossa pesquisa não objetive discutir histórias de vidas de professores(as), queremos trazer fragmentos de algumas histórias narradas pelos(as) docentes pesquisados(as), pois entendemos que isso nos ajuda a compreender e elucidar alguns dos saberes construídos ou em processo de construção sobre a temática.

A perspectiva da centralidade das identidades docentes ganhou fôlego a partir dos anos 90 do século passado. De uma interpretação estruturante que reconhecia o(a) professor(a) como intelectual orgânico, passamos para uma interpretação que busca investigar a relação entre a pessoa do(a) professor(a) e o seu saber profissional, ou, como quer Nóvoa (2013), passamos a buscar pelas inter-relações entre o ser e o ensinar. Assim, as histórias de vida e histórias profissionais tornaram-se indissociáveis, considerando que as experiências escolares e de vida que os(as) professores(as) vivenciaram ao longo da sua trajetória pessoal exercem grande influência na construção da sua identidade profissional, como nos diz Antônio Nóvoa: “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal e o eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (2013, p. 9).

É necessário situarmos essa abordagem dentro de um espectro maior do conhecimento que vem sendo desenvolvido no campo das ciências sociais e políticas, no qual há uma busca pela compreensão de como as identidades culturais e étnicas forjadas na sociedade contemporânea impactam as relações de poder entre diferentes grupos sociais. Assim, se queremos entender a identidade docente, temos que recorrer a diferentes vivências que impactam diretamente a vida desse sujeito, como as questões de classe, de gênero e, também, seu pertencimento étnico-racial. Destacamos aqui que pesquisas sobre a socialização docente e sobre a construção do conhecimento por parte dos(as) professores(as), apesar de não utilizarem explicitamente o conceito de identidade, também são assuntos que interseccionam a temática e vêm ganhando destaque nas últimas décadas.

Na esteira do que viemos defendendo até aqui, Goodson (2020, p. 336) nos diz que as histórias de vida dos(as) professores(as) nos ajudam, inclusive, a discutir sobre currículo: “O que quero dizer é que para entender o desenvolvimento do professor e do currículo e desenhá-lo adequadamente precisamos saber muito mais sobre as prioridades do professor. Precisamos saber mais sobre a vida do professor.” O micro é constituído pelas estruturas do macro, logo, se queremos compreender o social e o político, podemos nos debruçar sobre o pessoal e o biográfico.

Ao buscarem atribuir sentido aos porquês de trabalhar com a temática étnico-racial, os professores(as) falaram sobre as suas famílias, sobre as vivências na infância, pertencimento étnico-racial, experiências vividas na educação básica e afinidades com certos ideais políticos. Esse caldeirão de experiências pessoais precisa ser levado em consideração se quisermos pensar o desenvolvimento dos(as) professores(as). O que se afirma é que um dos aspectos que vêm faltando para compreender o trabalho docente é a voz dos(as) professores(as), é recolocar os(as) professores(as) no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

O professor José nos conta que já na infância percebia que sofria racismo e que se projetava em sala de aula, como professor, discutindo essas temáticas com seus alunos.

Olha, para mim, antes mesmo de eu entrar para faculdade, essa já é uma questão latente. Por quê? Eu venho de uma família que meu pai é negro e minha mãe é branca. Porque na minha família, apesar dela ser toda miscigenada e misturada, eu percebia que havia uma diferenciação. Eu sempre fui muito crítico e muito observador e eu percebia como que eu e meus dois primos, que também são negros, a gente era tratado diferente em casa. Gente! **Quando eu for professor, eu quero trabalhar essas questões para que os meninos fiquem atentos e para que os outros não façam essa mesma coisa!** É para quebrar essa perpetuação, sabe? Do racismo... da discriminação... (...) (José, entrevista, grifo nosso).

A professora Joana também nos conta de histórias sobre o racismo que acompanhou na sua infância, no entanto, o racismo não era direcionado a ela que se autodeclara branca, mas a seus primos:

Na infância todos os meus primos eram vítimas de racismo. Só que a gente não sabia disso, né? Isso sempre me provocou porque eu ficava assim, então lá em casa, que eu achava que era uma como em todo lugar, não era! Meus tios sempre falaram assim, as meninas já nasceram mulher, pelo menos já nasceram com o cabelo bom, é... então a gente sempre ouviu isso como uma frase normal, corriqueira da família. E os meninos falava assim, cabelo é ruim, mas pode ficar sempre curtinho. (...) Então essa coisa do racismo é uma coisa que... é muito forte lá em casa. Muito forte. Sempre! E a gente até hoje não sabe lidar com isso. Meu tio caçula, ele falava assim, eu já sou preto, se eu casar com uma pretinha vai nascer o quê? Uns carvãozinho? Deus me livre! (...) Essa coisa da eugenia, quando eu aprendi o que é eugenia, eu falei, isso é a minha família. Isso é uma vantagem para a minha família, os descendentes serem brancos. Isso é uma vantagem. Sempre foi uma vantagem. Pelo menos é branco. (Joana, entrevista, grifo nosso).

O contexto familiar é descrito pelos dois professores como espaço das primeiras vivências/observações sobre o racismo. Tanto o professor José, um homem que se autodeclara negro, como a professora Joana, que se autodeclara branca, observaram no espaço familiar os tensionamentos próprios de uma família interracial e racista. Segundo Szymanski (2004), é na família que as crianças iniciam e experimentam a existência de um modo humano de existir. É através da instituição familiar que se têm as primeiras representações sobre o mundo e a constituição do sujeito. Os primeiros referenciais de identidade são criados a partir das trocas intersubjetivas construídas a partir desses vínculos familiares. Assim, a criança ao nascer já encontra um mundo permeado de representações e significados, apresentados a ela pela família, que também carrega a sua representação do mundo permeada por costumes, hábitos e valores. Diante dessa significação da família para a construção da identidade do sujeito e de valores na primeira infância, é possível dizer que essas famílias impactaram negativamente as representações sobre o que é ser negro, assim como também criaram representações negativas sobre a estética negra e de valorização da branquitude.

Ainda sobre a fala da professora Joana, devemos demarcar que os cabelos crespos são o principal elemento de ataque racista sobre a corporeidade e a estética negra (GOMES, 2003). Quando falamos da identidade e dos tensionamentos raciais, o cabelo crespo não pode nunca ser considerado apenas como dado biológico/fenotípico de um sujeito, mas sempre como um elemento simbólico através do qual se estrutura uma construção política, ideológica, cultural e social. Daí ser perigoso o discurso que tende a “despolitizar” o cabelo, reconhecendo-o apenas

como uma preferência estética dos sujeitos e negando toda a historicidade que incide negativamente sobre os cabelos crespos.

É interessante perceber que essas vivências que atravessam a construção da identidade dos(as) professores(as) aparecem em sua prática profissional docente. Há, segundo Tardif (2014) e Nóvoa (2013), entre outros(as) autores(as), uma vinculação das histórias de vida dos(as) professores(as) aos seus saberes profissionais. Assim, a família e o ambiente familiar são integrados ao trabalho docente a partir da socialização primária.

No caso da professora Joana, ela nos narra que o fato de ser mãe adotiva de uma menina negra também se tornou um forte motivo para se dedicar à construção de uma educação antirracista. Em sua narrativa, a professora nos revela um pouco sobre o processo de adoção de sua filha e o racismo que ela enfrentou mesmo ainda tendo cinco meses de vida.

Eu acho que hoje tem uma motivação muito grande que é a minha filha. (...). Quando chegou na cor, a gente colocou também que tanto faz. Aí ela [psicóloga] falou: como é que você vai lidar com isso? Aí eu falei com ela: mas por quê? Como é que você vai lidar com o fato de todo mundo saber que ela não é a sua filha? Eu falei: do mesmo jeito como se ela fosse uma criança branca, porque todo mundo que me importa vai saber. (...) E aí ela continuou fazendo várias perguntas. E são várias, e várias e várias... E essa coisa de psicólogo de ir de botando no canto da parede, e quando você vê, você já está encurralado. (...) e depois do terceiro/quarto dia, ela [assistente social] chamou a gente pra conversar, e nesse dia, ela que é uma mulher negra, nesse dia que ela chamou a gente pra conversar, ela falou: eu vou ser bem objetiva com vocês, vocês e a menina já estão com um vínculo muito forte. E foram dessas coisas assim inexplicáveis, a gente de fato construiu um vínculo imediato, e o último casal que esteve aqui... aí ela pegou toda a papelada da questão médica dela... o último casal que esteve aqui, eles trouxeram... inclusive, a irmã da adotante é pediatra, então... eles falaram que, essa pediatra, né? Falou com a gente que ela tinha um problema de retardo, um problema intelectual, e a minha filha tinha cinco meses quando a médica fez esse diagnóstico. E ela foi falando... e aí ela [assistente social] falou, me mostrando os papéis, eu depois levei ela [a criança para adoção] em dois neurologistas, um foi um neurologista particular que a casa pagou para ter uma segunda opinião, porque eu fiquei muito incomodada com essa postura deles, e eu vou te falar muito honestamente, porque vocês vão levar toda a papelada, e aí eu já fiz essa questão do neurologista, que aí depois disso... essa família, eles ficaram interessados na criança tal que era uma criança branca e eles me perguntaram se não tinha como é... eles trocaram, né? Ela falou [assistente social] que eles estavam achando que eles estavam num supermercado. (...) **Eu acho que hoje em dia minha filha mudou isso assim... Se inicialmente era a questão racial da minha família, que isso sempre me incomodou, essa questão do racismo dentro da sala de aula, que também sempre me incomodou, e também tem a minha filha, porque conhecer sobre isso também tem esse vínculo, né? De como é que ela vai se ver.** (Joana, entrevista, grifo nosso).

Quando Grada Kilomba (2019, p. 160) aborda a dor indizível do racismo, ela enfatiza a necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo, a partir do conceito de trauma. O trauma é uma experiência indizível, um evento desumanizante, para o qual não haveria palavras adequadas ou símbolos correspondentes. Assim, a experiência do racismo é

hedionda e não pode ser compreendida cognitivamente, mas materializada no corpo através de sensações corporais. Nesse caso, percebemos que o racismo se materializa desde a primeira infância, não poupando os corpos negros de vivenciá-lo. Aqui percebemos a branquitude como terror (KILOMBA, 2019), que não se dá ao trabalho de exercer o seu racismo de maneira sutil, mas escancara no corpo infantil o seu preconceito. Essa vivência do racismo cotidiano com a filha que ainda estava no processo de adoção comparece nas narrativas da professora Joana ao reafirmar a importância do trabalho com a temática étnico-racial e a necessidade da denúncia do racismo que insiste em desumanizar o sujeito negro.

Já o professor João vai nos contar que já se interessava pela temática étnico-racial antes mesmo de se autodeclarar negro, e atribui essa atenção à temática devido ao convívio com pessoas anarquistas durante a sua adolescência.

Primeiro por me entender enquanto negro, apesar de já ser um tema que me interessava, eu tenho... antes de eu me entender como negro como hoje, (...) porque eu acredito que para uma sociedade ser minimamente sustentável para o todo, ela tem que entender os grupos que existem lá, as suas potencialidades, as suas dores, então para mim isso é importante para a construção de uma sociedade mais justa. E vem também um pouco **do meu histórico político de ter crescido, principalmente na minha adolescência, convivendo com grupos anarquistas que entendem que o coletivo é importante.** E eu acredito que o coletivo é importante a partir do indivíduo. Se o indivíduo não está bem, o coletivo vai estar mal. Então, entender e trabalhar com a temática é uma forma de construir uma sociedade mais justa. (João, entrevista, grifo nosso).

A identidade profissional não é algo adquirido, mas é um processo de lutas e de conflitos. Talvez por isso Nóvoa (2013) nos fale que toda identidade é um processo, é um “vir a ser” que mescla a dinâmica de como cada um se caracteriza e se diz ser professor(a). Muitos desses aspectos significativos da identidade dos sujeitos pesquisados descortinam como a questão racial está enraizada na sociedade brasileira e, portanto, pode atravessar os sujeitos em diferentes espaços e com diferentes graus de significação. Essas vivências marcam aquilo que Tardif (2014, p. 16) definiu como o ser e o agir: há uma forte articulação entre o que os(as) professores(as) são e aquilo que realizam em sala de aula. No próximo tópico aprofundaremos nessas experiências sociais docentes, buscando identificar e discutir experiências marcantes com a temática docente ocorridas em salas de aula.

5.4 A ficha caiu?

Partimos nesse tópico para a discussão sobre algumas experiências relatadas nas entrevistas pelos(as) professores(as) nas quais eles(as) discutem quando e como a temática étnico-racial os(as) interpelou, isto é, quais experiências os(as) marcaram positivamente ao construir um trabalho com a temática racial. A “ficha” à qual nos referimos no título dessa sessão diz de uma atuação profissional docente que ocorre dentro de uma estrutura da cultura docente em ação (TARDIF, 2014) e o potencial de ação criativa dos homens e mulheres diante da história (BERTUCCI, FILHO, OLIVEIRA, 2010). Num quadro geral de referências, os(as) professores(as) têm a sua ação e consciência condicionadas pelas estruturas da cultura docente, com o modo pelo qual desenvolvem seu trabalho na escola e para/com os(as) alunos(as), mas possuem margens de atuação frente à indeterminação da história e das experiências vividas durante o seu fazer profissional. Assim, toda experiência está condicionada pelas estruturas que a permeiam, mas não determinada.

Apesar de Tardif e Lessard (2008) nos dizerem que a experiência também pode significar um processo de repetição e de controle progressivo dos fatos do trabalho, utilizamos a segunda definição empregada pelos autores, na qual a experiência diz “sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (2008, p. 51). Nessa dimensão, a experiência implica, necessariamente, no reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, durante o seu fazer docente, problematizam continuamente a sua prática e seu saber profissional.

Ora, nessa perspectiva, a experiência tem um importante papel formativo, numa perspectiva da autoformação/autodeterminação, na qual os professores colocam-se em processo para permitir a sua própria “emancipação” profissional. Daí advém a noção de que os indivíduos se formam, e não são formados, e que estão cotidianamente na iminência da escolha pela possibilidade de reinvenção ou da conformação. Remetemo-nos aqui, claramente, ao conceito de agência produzido por Thompson (1981), o qual nos ajuda a entender que as experiências escolares devem ser analisadas como processos vivos, encarnados nos sujeitos que as fazem, pensam e sentem.

Nesse sentido, a professora Maria nos conta uma experiência marcante em sua trajetória docente. Na aula em questão, o planejamento do dia não perpassava a temática racial, mas a intervenção de um aluno negro a fez parar para olhar para aquele sujeito e para si mesma de uma forma diferente.

Não. E olha que eu já havia sido professora de magistério de 4º e 3º ano e a gente falava dos negros vindos para o Brasil. Vou te dar um exemplo... eu tinha um aluno negro e bem pobrinho. A mãe com uma doença mental, ora ficava no Galba Veloso ora ficava no Raul Soares, e a avó era analfabeta e todos eram negros (...) é... e aí eu pegava e cantava assim: “com A escrevo amor, com P escrevo paixão, com A escrevo Ana Clara, Ana Clara do meu coração”. E aí eu pegava e dava para o menino a letrinha com o nome dele. (...) aí eu continuei: “gente, vocês têm que me ajudar a pensar, porque deve ter outra palavra que escreve com A” (...) quando esse menino negro fala para mim: “Oh fessora, eu sabo”... e eu perguntei: “o que que você sabe?” “eu sabo uma coisa que escreve com A”, aí eu falei: então escreve para mim... então ele faz uma aranha, ele desenha uma aranha (...) E aí, este menino negro e pobre, com a mãe com deficiência e com a avó analfabeta, ele bate na minha cara e me diz: fessora, eu sou negro e pobre, minha mãe é analfabeta, mas eu sei um monte de coisa! **E aí caiu a minha ficha! Eu nunca tinha olhado para esse menino. Eu nunca tinha prestado atenção nesse menino.** E assim... que delícia que foi ele ter me dado esse tapa na cara... e eu tenho o desenho dele guardado até hoje, porque ele me dá um tapa na cara e fala: você é preconceituosa, você é racista, você não acredita que as pessoas negras e pobres possam fazer a diferença, possam aprender. (Maria, entrevista, grifo nosso).

É interessante perceber na narrativa da professora que ela reconhece a importância desse dia para o seu processo formativo e, inclusive, oferece algumas interpretações possíveis sobre o porquê de ter se surpreendido tanto. Diante de um aluno negro com uma série de questões sociais, a professora reconhece-se racista; não um racismo que vocifera contra pessoas negras infortúnios, mas um racismo silencioso que invisibiliza crianças negras e o seu potencial no espaço escolar. Essa experiência permite a ela interrogar a sua formação e a sua atuação profissional, possibilitando um novo processo de atuação que seja mais consciente e que conduza a um discurso sobre a realidade do espaço escolar, visando transformar essa mesma realidade.

Essa experiência nos remete à já celebre frase do professor Paulo Freire sobre o fazer profissional docente; ele diz: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. (...) A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 59). Ao reconhecer que ninguém se torna professor ao acaso, Freire reforça que é necessária uma disposição do sujeito docente em analisar as suas práticas para aprender com elas. Nesse processo de autoformação, não se estabelece como determinante a reinvenção da prática docente, mas, antes, ela é uma possibilidade dentro de um quadro geral de referências.

Por isso, narrar que “a ficha caiu” não equivale a dizer que a partir daquele momento a professora terá uma prática sistemática e linear de atuação com a temática étnico-racial. Por ser a docência uma profissão que está circunscrita dentro de uma cultura profissional docente, a escola que a professora atua, o calendário escolar e o convívio que ela estabelece com seus colegas de trabalho podem fomentar ou não a permanência da realização de trabalhos com a temática. Nossa análise pretende, desse modo, romper com as idealizações sobre o trabalho

docente, mas compreender como as contingências do próprio trabalho pode fazer com que o(a) professor(a) “retire do bolso” a ficha que já havia caído, mas que ele(a) poderia ter guardado.

Ainda sobre a professora Maria, ela nos narra em outro ponto da sua entrevista outros aspectos que a mobilizam em ser professora e que a motivam a escolher cotidianamente pela profissão docente.

É... eu... primeiro que a minha escolha por uma escola pública, porque foi escolha, minha formação é em psicologia, e até meu marido fala isso, que eu ganharia mais num consultório, e eu tenho certeza disso, mas eu sempre digo para ele, as crianças ... de um poder aquisitivo mais alto podem pagar pelo que elas quiserem, já as crianças da rede pública precisam ter uma pessoa como eu para ajudar nesse caminho. (...) Isso para mim é a minha motivação. Não tem outra... são pessoas... são sujeitos... que têm direitos e deveres e estão aqui... eles são a minha motivação. (Maria, entrevista).

É nítido na fala da professora que o fato de trabalhar em escola pública é motivo de mobilização individual, de compromisso e engajamento no desenvolvimento do seu trabalho. Quando falamos que a “ficha caiu”, também falamos de vivências cotidianas e de significações que os(as) professores(as) atribuem ao seu trabalho. Assim, a mobilização que permeia a prática pedagógica da professora está intrinsecamente vinculada a valores, atitudes, projetos e, principalmente, pessoas com as quais ela está compromissada em desenvolver o melhor trabalho possível. A mobilização nessa perspectiva carrega em si um aspecto político, sendo ao mesmo tempo o objetivo e a condição para que o processo educativo ocorra de modo a respeitar as pessoas que nele estão como sujeitos.

Já o professor João nos narra duas experiências em que pôde repensar a importância do trabalho com a temática étnico-racial. A primeira experiência narra uma situação de organização das salas de aula na qual a coordenação da escola optou por organizar a composição das turmas pelo critério da homogeneidade escolar.

E aí tem uma questão na escola que incomodou muito no ano de 2016, que foi... resolveram dividir as turmas por questão de notas e comportamento. E aí a gente percebe que a sala que seria a “sala problema” era formada por cem por cento de pessoas negras. E a sala que era a “sala modelo” tinha dois ou três negros. Isso incomodou a gente, a gente aceitar que negro vai ser o pior e aí você já entrava na sala, os adolescentes já falavam, essa aqui é a sala ruim. (...) Aí a 801 era a boa, 802 era a média e 803 era a ruim. E eu fiz uma discussão com esses meninos sobre racismo e a turma se interessou, então eu falei, opa, então não é que a gente só discute coisas que não são interessantes para eles e por isso também eles não se engajam tanto? (...) e aí a gente já começou a discussão com a coordenação também, e aí no ano seguinte a montagem da sala já é feita pensando numa questão racial também. Nós vamos dividir e deixar as salas múltiplas, seja por questão racial... então a gente não vai ter uma sala só de negro para falar que é a sala ruim, nós vamos misturar é todo mundo. (João, entrevista, grifo nosso).

É desastroso perceber que algumas escolas ainda se utilizem dessa forma de organização das salas de aula com uma fundamentação pedagógica que remonta ao século passado. Já foi debatido pelos teóricos da psicologia e da sociologia da educação, por exemplo, que a aprendizagem é algo individual e interno do sujeito, que é falaciosa a ideia de que grupos homogêneos produziram uma aprendizagem semelhante na qual todos avançariam no mesmo ritmo. A produção do conhecimento demanda do(a) aluno(a) uma relação com o saber ensinado.

Na situação em questão, a organização das salas resultou ainda numa segregação dos alunos e alunas negros(as), pois a turma “ruim” era composta exclusivamente por pessoas negras. Esse cenário pode nos levar a uma reflexão sobre como funciona o “fracasso escolar”, isto é, como ele pode estar ligado a uma inabilidade cultural de determinados grupos sociais presentes na escola em lidar com aspectos culturais valorizados tanto socialmente quanto pela escola, mas que se encontram distantes da sua realidade cultural. Reforça essa perspectiva o fato de que ao discutir com os(as) alunos(as) a temática do racismo, que estaria mais próxima a eles e elas, houve uma maior aceitação e participação desses(as) alunos(as). Nesse sentido, a experiência vivida possibilitou ao(à) professor(a) reconhecer que o saber-ensinar só acontece a partir do momento em que se criam interações com os(as) alunos(as) que tornam possível a eles(as) conhecer ou reconhecer os conteúdos debatidos, como sujeitos no processo educativo.

Igualmente, esse momento também provocou no professor João um processo de desestabilização positiva. Como descrito por Thompson (1981), as experiências fazem com que os sujeitos tenham que discutir e escolher entre valores, tendo de optar se atravessam um piquete grevista ou se juntam à greve, isto é, os(as) professores(as) poderiam aceitar essa situação e estariam com isso fazendo uma escolha de valores, mas optaram por se organizarem, debaterem e reestruturarem o espaço escolar, revendo uma postura racista promovida na escola. Enfatizamos nessa experiência o protagonismo da agência humana diante da experiência. É através dela que há a possibilidade de criação e recriação da realidade histórica e social.

A segunda experiência narrada pelo professor João diz do desenvolvimento de uma atividade pedagógica na qual foi trabalhado junto aos(as) alunos(as) o antirracismo. A atividade foi promovida por três professores e contou com o apoio da bibliotecária da escola.

Em 2019 eu, Joana e o José fizemos um projeto que a gente chamou a Luana Tolentino na Escola. Então ela vem, a gente pega o livro dela, copia e entrega para todos os alunos do sétimo ano interessados em participar de uma conversa com ela, então essa é uma coisa que eu achei interessante porque nós deixamos em aberto, como não era uma atividade regular da escola, a gente conversou com a coordenação, a coordenação liberou por um período, um horário, as turmas, mas a gente também deixou para quem quisesse, e por ser uma conversa com uma pessoa de fora, ia ser interessante quem quisesse participar efetivamente participar. Então todos os alunos receberam uma

cópia do livro inteiro para poder ler e poder participar da conversa com a Luana Tolentino. **Para mim foi o divisor de águas porque eu percebi que dá para fazer, a gente se juntou, a Carla que era a bibliotecária responsável ela ajudou muito e foi ela que sugeriu a Luana, e eu, José e Joana rapidamente topamos, então vamos organizar juntos.** Então foi o primeiro contato importante e foi um trabalho que a gente viu o quanto os alunos interessaram por esse trabalho. (João, entrevista, grifo nosso).

Se, conforme viemos defendendo, a profissão docente é uma profissão das interações, o sucesso de uma experiência também pode se dar pela boa interação desenvolvida entre os(as) professores(as) para o desenvolvimento de uma atividade. A experiência narrada por João parece exemplificar bem essa situação. É notório perceber como a avaliação positiva de uma atividade desenvolvida coletivamente parece orientar a construção de significados sobre qual o sentido do próprio fazer docente e fortalecer as relações de colegialidade entre os(as) professores(as).

É interessante perceber que o trabalho coletivo elaborado pelos(as) professores(as) foge em muitos aspectos ao que costumeiramente acontece dentro de uma célula-classe. Primeiro fato que nos chama a atenção é a atividade ser desenvolvida fora do horário letivo de trabalho, o que nos dá indícios de que a organização atual do trabalho docente oferece poucas oportunidades de um trabalho coletivo elaborado e desenvolvido pelos(as) professores(as) coletivamente. Adiciona-se a esse fato a presença dos(as) alunos(as) em espaço escolar fora do período letivo e com o compromisso de terem realizado a leitura prévia de um livro. Remontando a Tardif e Lessard (2005), diríamos que essa é uma experiência de forte significação e intensidade, porque possibilitou a professores(as) e alunos(as) a construção de um processo educativo que fugisse às estruturas da escola tradicional. Fazer eventos como esse nas escolas depende muito diálogo e trabalho por parte dos(as) professores(as) organizadores(as) e uma participação ativa dos(as) estudantes.

Chama-nos ainda mais atenção o fato de essa atividade ter como foco o livro da, também professora, Luana Tolentino, *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão*. O retorno positivo dos(as) alunos(as) para essa atividade nos sinaliza que essa é uma discussão que interessa aos(às) mais jovens, ainda que estejam cursando apenas o ensino fundamental. Nesse sentido, é sugestivo pensar que talvez a atividade também tenha tido uma atribuição de importância, como a que conferimos ao conceito de experiência, para os(as) alunos(as) que participaram dessa atividade.

A próxima experiência narrada por uma das professoras pesquisadas ocorreu durante um trabalho escolar. A atividade consistia em fazer uma pesquisa de opinião na escola para identificar o que alunos e alunas pensavam sobre a proibição do uso do boné dentro da escola.

Ao interrogar um aluno sobre o porquê de tamanha resistência à nova regra escolar, o aluno apontou para o fato de ter um “cabelo ruim”.

Então, basicamente essa era a pergunta problema deles, era entender como é que os alunos pensavam isso, como é que os alunos viam isso. As pessoas achavam que era certo que o boné devia ser proibido [dentro da escola]? (...). Porque aí um dos meninos do grupo do boné... eu perguntei para eles, por que que é tão importante vir de boné? Por que que vir de boné é uma coisa tão importante? Aí um dos meninos levantou o boné um pouquinho e falou: olha esse cabelo, tem como ter esse cabelo e vir para escola sem boné? Aí eu falei: mas o que que tem seu cabelo? Que que tem seu cabelo? Olhei e não vi nada, o que que tem seu cabelo? Olha esse cabelo, é um cabelo ruim, eu não venho para escola sem boné. E aí isso me deixou assim, muito tocada. Porque você carregar a vida inteira um cabelo ruim é um fardo muito grande para uma pessoa. Você viver a vida inteira com um cabelo ruim, não deveria existir essa possibilidade. **Então, a partir dessa fala desse menino, é pensar como que a gente pensa isso, como que você ressignifica? Como que a pessoa que aprendeu com os pais, com os tios e com todo mundo, que o cabelo dela era ruim, consegue olhar para o espelho e saber que o problema não é o cabelo dela, mas é um problema histórico? (...)**... E aí desde então eu fiquei com isso assim! **Com essa pergunta e eu ia lendo**, mas na rede estadual, na rede estadual não tem um projeto de formação de nada, né? (...) **E aí eu ia nessa busca sozinha mesmo, de ir lendo... de ir procurando e de ir pensando as temáticas, e de ir pensando com eles.** (Joana, entrevista, grifo nosso).

O que atravessou a professora Joana nesse dia é, segundo Bondía (2002), uma experiência. O pesquisador, que nos provoca a olhar para a educação escolarizada a partir dos conceitos de experiência/sentido, atribui à experiência a seguinte definição: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

A temática étnico-racial atravessou a professora e a tocou quando ela menos esperava. A atividade, que aparentemente não tecia relações diretas com a temática, a interpelou e a surpreendeu com a fala do aluno. Pela narrativa construída pela professora Joana, ela também não possuía uma resposta pronta para oferecer ao estudante, mas, no entanto, conseguiu formular uma pergunta que, ao que nos parece, foi central para o seu processo formativo com a temática: como historicizar a expressão “cabelo ruim” e, principalmente, como a partir disso fornecer instrumentos a esse aluno para que ele reinterprete sua própria história como sujeito negro com o cabelo crespo?

A experiência quando nos passa e nos provoca, dirá o autor, nos convida a irmos além da rápida explicação sobre o que ocorreu. O par informação-opinião não seria, portanto, o mais adequado para auxiliar a entender o que se passou, justamente porque a experiência demanda a suspensão e a vagareza.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

É interessante perceber que no fim da sua narrativa a professora nos diz que continuará pensando a temática “com eles”. Alguns(mas) autores(as) poderiam dizer que é necessário, diante disso, a inclusão dos(as) alunos(as) no processo educativo; nós, por outro lado, queremos crer que inclusão não é o conceito mais adequado. É preciso reconhecer que é na interação, como quer Tardif e Lessard (2005), e no diálogo, como quer Freire (2014), que a profissão docente se alicerça. O outro não é um mero objeto do trabalho docente, mas aquele(a) com o qual se relaciona socialmente para produzir conhecimento. A experiência não se dá no vazio ou no interior das nossas cabeças, ela se produz junto ao(à) outro(a) e com o(a) qual nos relacionamos no processo do trabalho.

“A ficha caiu”, no sentido que buscamos desenvolver, diz da experiência dos(as) professores(as) pesquisados(as) em se encontrarem com a temática étnico-racial. Apesar de Tardif e Lessard (2005), Thompson (1981) e Bondía (2002) não dialogarem entre si para construir o conceito de experiência, entendemos que todas as suas teorizações convergem para a experiência como processo social que necessita do outro para ser alcançada e, uma vez alcançada, ela pode ser ressignificada pelo sujeito de distintas formas. Não há, como nos ensina Thompson (1981), uma condição determinante na experiência, mas é antes através dela que os(as) professores(as) enquanto sujeitos históricos decidem, recuam e problematizam o vivido. É por isso que a experiência é um conceito tão importante.

5.5 As disputas para a construção de um trabalho coletivo num contexto pandêmico e a criação do Escola de Todas as Cores

Nessa sessão nos propomos a refletir sobre os fatores que mobilizaram os(as) professores(as) pesquisados(as) a empreenderem um trabalho sobre a temática racial de forma conjunta durante a pandemia, buscando também evidenciar a conjunção de elementos que favoreceram esse empreendimento. A primeira coisa que nos chamou a atenção nas entrevistas foi o fato de não ser, inicialmente, a temática étnico-racial o elemento-chave para reunir aquele

grupo de professores(as), e sim a vontade deles de desenvolver um trabalho coletivo durante a pandemia. Num momento histórico para o mundo e de amplos desafios para a educação escolarizada de modo particular, a pandemia de SARS-CoV-2 promoveu nos(nas) professores(as) intensos processos reflexivos sobre os significados atribuídos à educação durante esse período. Qual educação construir? Como se articular para promover um processo educativo significativo para professores(as) e alunos(as)? Como atingir os(as) alunos(as) de modo a construir algo mais dialógico e menos impositivo? Haverá espaço/autonomia para construir uma proposta de educação que acreditamos? Muitas questões pareciam permear os(as) professores(as), mas junto dessas questões havia uma questão maior que se destacava: como a pandemia afetou o desenvolvimento do projeto Escola de Todas as Cores? Como ocorreram as relações de ensino-aprendizagem no projeto durante o período pandêmico?

Já no começo da pandemia foram divulgados números que nos permitiam mensurar o tamanho dos problemas que a educação escolarizada enfrentaria. Professores(as) e alunos(as), principalmente de escola pública, não dispunham dos equipamentos necessários para que as aulas ocorressem, tais como computadores, *tablets* e celulares, assim como internet de boa qualidade e de um espaço físico para poder estudar de modo adequado. Uma das pesquisas reveladoras das condições de trabalho docente foi realizada, já nos primeiros meses de pandemia, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO, 2020)²⁹. Sobre o acesso dos(as) professores(as) das escolas públicas às tecnologias, a pesquisa revela que 83% dos(as) professores(as) dispõem de acesso aos recursos tecnológicos, mas que metade deles(as) tem de compartilhar tais recursos com outras pessoas. Sobre o acesso à internet, 65,3% dos(as) professores(as) disseram dispor de internet banda larga em casa, sendo seguidos por plano de dados do celular, 24%, e rádio ou discada, 10,4%. (GESTRADO, 2020, p. 14). Do total de professores(as) pesquisados(as), apenas 28,9% afirmaram possuir facilidade para o uso com tecnologias digitais. Sobre a formação específica para o uso das tecnologias em sala de aula, menos da metade dos(as) professores(as) que atuam nas redes municipais de ensino disseram possuir alguma formação, sendo mais presente a presença de formação específica entre os(as) professores(as) das redes estaduais. (GESTRADO, 2020, p. 9). Mesmo diante da dificuldade com as tecnologias e da falta de formação, 84% dos(as) professores(as) afirmaram estar

²⁹ A pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica, de todos os estados brasileiros, e contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados. Os dados foram coletados em junho de 2020, por meio de questionário on-line autoaplicado (GESTRADO, 2020).

desenvolvendo atividades de trabalho remoto durante a pesquisa. A prática de aulas remotas ao vivo (síncronas) foi maior no ensino médio (42,5%), tendo prevalecido entre a Educação Infantil a gravação de aulas (56,1%).

Como descrito na própria pesquisa, não basta que apenas o(a) professor(a) detenha os recursos, é preciso que os(as) alunos(as) também os tenham. Na visão dos(as) profissionais pesquisados(as), um a cada três estudantes não possuía acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades. Diante dessa percepção, é interessante lembrar que o Congresso Nacional aprovou a destinação de 3,5 bilhões de reais para garantir acesso à internet de professores(as) e alunos(as) das redes públicas de educação básica (PL 3.477/2020), mas a medida foi vetada pelo então presidente da República, Jair Bolsonaro, e somente após o Congresso derrubar o veto presidencial é que foi sancionada como lei, em 11 de junho de 2021 (Lei 14.172/21).

O trabalho remoto na escola pesquisada iniciou-se no dia 16 de junho de 2020, através de uma portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação, de nº 110/2020, e assinada pela secretária Ângela Dalben. Nela dispôs-se que os(as) professores(as) passariam a exercer o seu trabalho em regime de teletrabalho e que as atividades a serem desenvolvidas por professores(as) deveriam ter os seguintes objetivos:

Art. 2º - As atividades definidas no art. 1º terão os seguintes objetivos:

- I - elaborar, coletivamente, projeto pedagógico que considere a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia (exigências sanitárias, regras de afastamento social, uso de equipamentos de proteção individual ao contágio, em caso de retorno presencial, dentre outros aspectos) e seus reflexos na necessidade de se estabelecerem novas práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola, novos vínculos de sentido e significado com os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, uma mudança radical de hábitos e rotinas escolares, nesse contexto excepcional;
- II – elaborar conhecimentos sobre a pandemia e sobre a nova realidade das relações sociais próprias do cuidado com a vida;
- III – criar um projeto pedagógico interdisciplinar na escola, na perspectiva de promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado tendo como referência os princípios da educação integral e considerando o contexto de vida dos estudantes e suas famílias;
- IV – avaliar as estratégias mais eficazes de comunicação com os estudantes e suas famílias, com base nas interações e considerando as especificidades das comunidades escolares;
- V – identificar estudantes do seu agrupamento que possam apresentar restrições médicas ou que fazem parte de grupos de risco para o contágio da Covid-19 ou que residam com pessoas pertencentes a esses grupos, antecipando informações importantes a serem consideradas em caso de retorno presencial.

Como se pode observar, a portaria não continha uma predeterminação de como as atividades haveriam de se desenvolver, mas dispôs diretrizes mais gerais sobre o processo de

avaliação e de elaboração das atividades durante o teletrabalho. Diante disso, alguns(mas) professores(as) da escola pesquisada passaram a pressionar a coordenação pedagógica para que fosse discutida conjuntamente uma estratégia pedagógica para a atuação da escola. Em contrapartida, a coordenação apresentava como proposta a criação de atividades – semelhante a um roteiro dirigido – que deveriam ser elaboradas pelos(as) professores(as), impressas pela escola e entregues aos(às) alunos(as). Durante esses tensionamentos, eu (que já estava desenvolvendo a pesquisa na escola) fui convidada pela professora Joana para oferecer aos(às) professores(as) da escola pesquisada uma formação sobre pedagogia de projetos. A ideia era uma apresentação que mesclasse teoria e prática e que apresentasse a metodologia como uma possível estratégia para ser desenvolvida pelos(as) professores(as) durante o teletrabalho. Após a formação/consultoria, os(as) professores(as) se reuniram para realizar a votação de escolha da proposta a ser adotada pela escola. A professora Joana nos conta melhor como se deu esse processo.

E aí a gente começou a questionar, e eu particularmente muito veementemente. Olha, primeira vez na história da educação desde que eu estou aqui que alguém fala, faça a educação que você acredita, aí você vai me falar para eu fazer umas atividades no papel? Não pode ser isso que a gente acredita! (...) Eu faço o roteiro, não tem problema, em seguir uma diretriz que é a diretriz que o coletivo escolher. Vamos votar. Então vamos votar. Se a gente vai construir a partir de uma metodologia de projeto ou se a gente vai fazer o roteiro. Vamos votar que a gente acaba com isso. E sai dessa disputa porque isso não tem sentido. Aí um colega falou: não vamos votar não, vamos dividir. Quem quer faz a metodologia de projeto e quem quer faz o roteiro. Aí a direção pegou e falou: então tá bom! E aí foi isso. (...) E aí nesse dia eu falei assim: eu não vou fazer mais nada, eu vou esperar esse pessoal se organizar, e na hora que estiver organizado eu me insiro em algum espaço, porque para mim já deu. Aí depois disso alguns professores começaram a me mandar mensagem falando: como é que a gente vai se organizar? Aí eu falei: gente, vamos esperar! Porque nós somos tão poucos, vamos ver como esse pessoal se organiza e depois a gente vê. Aí nós marcamos a reunião e começamos a conversar. (Joana, entrevista).

Como se pode perceber, a divisão inicial dos(as) professores(as) ocorreu pela preferência em desenvolver ou não um trabalho coletivo que tivesse inspiração na proposta da metodologia de projetos³⁰. No seu diário de aula, o professor João também reflete sobre a tentativa de imposição da coordenação e da direção da escola sobre a criação e aplicação dos roteiros de atividades.

Desde o começo fiquei extremamente incomodado com a postura da direção e da coordenação, de pressionar para fazermos os roteiros de atividades, por não concordar com o envio de atividades num momento tão difícil que o mundo está passando, sem

³⁰ Como já explicamos na parte destinada à metodologia da pesquisa, apesar de o grupo ser composto por aproximadamente dez pessoas, apenas cinco acenaram positivamente para a participação nesta pesquisa.

sequer restabelecer alguma forma de vínculo e ter noção das necessidades das famílias. A sensação a cada reunião era que os roteiros de atividades eram o objetivo e todas as outras propostas seriam secundárias. (João, diário de aula, semana 1).

Seguindo a mesma abordagem dos professores Joana e João, o professor Marcos nos conta que o que o mobilizou foi a possibilidade de trabalhar em conjunto com outros(as) professores(as) e de ter uma postura propositiva frente à construção das estratégias e atividades que a escola constrói.

Primeiro que me atraiu foi a ideia de trabalhar com metodologia de projetos e esse foi o começo de tudo, né? (...) A gente não precisa discutir nada, é só obedecer ao que eles estão pedindo? Eu acho que é muito pobre, né? Mas a gente tem alguma experiência, a gente estudou, a gente leu alguns livros, todo mundo passou por uma faculdade de educação. Bom, eu penso muito isso e eu acho que quando abriu para gente fazer um grupo de estudo, eu falei: uai, eu quero sim! Eu acho que essa é uma questão importante e a temática e tudo mais foi acontecendo... até porque os meninos também foram interferindo e isso foi muito bom, porque não era um grupo de professores apenas. (Marcos, entrevista, grifo nosso).

Já a professora Maria nos mostrou como as relações dentro do trabalho docente são marcadas fortemente pelas interações e pelas parcerias entre os(as) professores(as). Ela relatou durante a entrevista que o grande motivador para o seu ingresso na proposta de metodologia de projetos foram os(as) professores(as) que a constituíam. A proposta do “jornal” narrado pela professora faz parte de uma terceira proposta de atividades que se constituiu na escola, para além da criação dos roteiros de atividade e da proposta inspirada na metodologia de projetos.

E eu vou dizer para você que não foi o tema racismo, mas as pessoas que estavam nesse projeto. Quando foi o jornal, eu pensei ó... e eu gosto dessa história da escrita, e... eu pensei, eu vou para o jornal. Quando eu vi as pessoas, eu falei: é... não vai rolar não! (Maria, entrevista, grifo nosso).

De modo muito similar à professora Maria, o professor José também revelou que, em situações como essas, nas quais se tem que escolher “um lado” ou uma proposta de atuação, os(as) professores(as) acabam se organizando conforme as suas afinidades estabelecidas previamente com alguns(mas) professores(as). Essas afinidades, geralmente, são estabelecidas por aproximações nas leituras que fazem sobre qual seria o papel da escola e sobre o modo que desenvolvem sua prática pedagógica.

Esse grupo... como a gente tinha valores próximos ou enxergávamos a docência de uma forma próxima, e que a gente também tem uma origem relativamente próxima socioeconomicamente falando... então era mais fácil da gente se conectar. Eu sei quem que é a Joana e quem que é o João, e eu sei qual que é a prática dele e como que ela

aborda, então foi bem mais fácil. **A gente não tinha uma organização antes, mas sempre você vai para o lado de quem você tem mais afinidade. Eu sei que tem gente lá na escola que faz um trabalho bem bacana, mas que pensa a escola totalmente diferente da gente assim... pensa a escola como mero transmissor de conteúdos.** (José, entrevista, grifo nosso).

Já o professor Marcos nos chama a atenção para o fato de que, apesar de o grupo dos(as) professores(as) que constituíram o Escola de Todas as Cores nunca ter se constituído como um grupo formal para outras práticas pedagógicas anteriores à do Projeto, eles possuíam uma articulação político-pedagógica bastante semelhante. Segundo Marcos, os professores do Escola de Todas as Cores também são os(as) professores(as) de forte atuação no sindicato e nas decisões pedagógicas da escola de uma maneira geral. Daí compreendermos que não foram um ato isolado os seus posicionamentos contra o roteiro de atividade e a favor de um trabalho mais coletivo.

E o engraçado é o seguinte, são os que sempre participam de um movimento de melhoria, são os que participam do sindicato, são todos desse grupo aqui, do nosso grupo. São os que fazem a greve, quer dizer, a gente tem muita coisa em comum. E eu acho que é nessa busca mesmo, de viver um diálogo maior, da gente poder ouvir mais as ideias dos outros também. (Marcos, entrevista, grifo nosso).

Sobre a proposição do desenvolvimento de uma prática pedagógica mais colaborativa, é válido lembrar a experiência vivida pela Escola Plural na década de 1990. A proposta político-pedagógica implementada pela gestão do prefeito Patrus Ananias era vista como diferenciada, pois reformulava os processos de ensino-aprendizagem, de tempo e avaliação escolar seguindo a noção de ciclos de formação humana. Interessa-nos de modo particular entender que essa proposta demandou uma reorganização do trabalho docente, que passou a acontecer de forma a proporcionar horários de encontros coletivos para o desenvolvimento de reuniões pedagógicas. No entanto, Boy e Duarte (2014) vai nos dizer que as proposições das reuniões pedagógicas coletivas já eram anteriores ao processo de construção da Escola Plural. Em 1985, as escolas de 1ª a 4ª séries já estavam autorizadas a realizar reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais, sendo permitida a dispensa dos alunos. Esse formato de reunião foi apropriado pelas escolas de 1º e 2º ciclos e incorporado por algumas de 3º ciclo na proposta da Escola Plural. Datam de 2005 duas portarias, 226/2004 e 013/2005, que tinham como normativa modificar a jornada anual de trabalho docente e colocar fim às reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal, aliadas à dispensa dos alunos. (BOY; DUARTE, 2014).

O que se percebe é que nas duas últimas décadas houve na Rede Municipal de Belo Horizonte um desmonte das condições de trabalho mais colaborativas. É importante salientarmos que por “trabalho coletivo” não estamos entendendo apenas uma “colaboração para o cumprimento de tarefas”, como nos diz Tardif e Lessard (2008), ou uma colegialidade artificial, como nos diz Hargreaves (1998), mas a construção de um trabalho conjunto que cria laços de interdependências mais fortes, em que há a uma partilha das responsabilidades e uma socialização dos saberes profissionais. Como concluem as pesquisadoras Boy e Duarte (2014), a análise dos documentos vinculados à educação na década 1990, sob a égide da Escola Plural, são propositivos quanto à construção de um processo colaborativo que envolva efetivamente um trabalho em conjunto; já os documentos da década de 2000 dão indícios de que o trabalho coletivo é compreendido apenas como a soma dos esforços individuais.

Apesar de esse cenário normativo desencorajar o trabalho coletivo, é sugestivo dizer que ele ainda permeia a cultura escolar na Rede e que o Escola de Todas as Cores é um exemplo disso. Entendemos que o Escola de Todas as Cores é um exemplo de trabalho coletivo, na perspectiva que ora defendemos, por ter sido construído, debatido e avaliado constantemente a partir das vozes de todos(as) os(as) professores(as) que o construíram, mas é preciso salientar que a atual organização dos tempos e espaços escolares desestimula e inviabiliza um projeto como esse, que só foi possível dadas as condições de teletrabalho próprias do período de pandemia. Afinal, os encontros demandavam que toda sexta-feira os(as) professores(as) retirassem duas horas do seu tempo de trabalho para participar das reuniões sobre a temática e mais duas horas em um outro dia da semana para a preparação do encontro, isto é, conversar previamente com os(as) estudantes sobre o assunto, anotar suas dúvidas e preparar um esboço do encontro.

A professora Joana comenta sobre a organização do tempo escolar desestimular mais parcerias entre os(as) professores(as).

Eu acho que a minha relação, e aí com os colegas do projeto, eu acho que é uma relação boa, bom, pelo menos na minha opinião, uma relação boa, **a gente foi criando vínculos ali de cumplicidade, que a gente não tem a oportunidade de criar em sala, porque na verdade a gente tem vinte minutos de interação com os colegas, no tempo normal, é um tempo de interação muito pequeno.** E aí eu acho que talvez é isso que faça com que meu vínculo com a escola seja diferente. (Joana, entrevista, grifo nosso).

Outros dois professores também avaliaram positivamente a experiência coletiva do projeto.

Cumplicidade... eu acho que... com os professores! E foi muito interessante, porque eu fui descobrindo um pouco a relação de cada um. **Essa parceria, ela é fundamental. E eu acho que isso permanece para sempre, essa construção que a gente fez, eu acho que a gente não perde mais com esses professores.** É... para mim o tanto que abriu o meu olhar para tudo! (Maria, entrevista, grifo nosso).

Uma coisa que aconteceu durante o processo foi cumplicidade (...). Porque a partir do grupo a gente vai, principalmente, na pandemia e tal aquele momento da tristeza e da gente se mostrando mais vulnerável, **ali a gente conversava e era um momento de uma conversa tão aberta que a gente se abria também. Então você passa a ter um entendimento maior sobre o outro e de cumplicidade, e a gente foi compreendendo até onde o outro podia ir e acho que isso também é importante.** (João, entrevista, grifo nosso).

Pude perceber, no tempo que acompanhei o grupo, que esses laços de cumplicidade narrados por eles(as) muitas das vezes extrapolavam as questões próprias da organização do trabalho coletivo que estavam construindo para adentrar questões pessoais. Em muitos dos encontros, os(as) professores(as) também discutiam as dificuldades que estavam vivenciando com o isolamento social, as incertezas que traziam sobre a ausência dos(as) alunos(as) no espaço escolar, mas também comentavam sobre a satisfação que traziam com a realização do trabalho com a temática étnico-racial. Assim, os relatos de cumplicidade parecem remeter a um intenso processo de trocas realizadas entre os(as) professores(as), nas quais eles(as) socializavam, inclusive, as angústias de desenvolver o trabalho de maneira remota, do distanciamento dos(as) alunos(as) e da incerteza sobre a duração desse período pandêmico.

Quando questionados(as) sobre o papel que cada um desenvolvia dentro do projeto, as falas nos mostram que, majoritariamente, as conduções das entrevistas foram realizadas pelos professores Joana e João. São eles que nos contam dessa sua atuação:

Quando a gente começa o grupo, eu vou participar... eu vou ser o condutor de algumas entrevistas, eu vou fazer a gravação e vou cuidar da parte técnica de algumas entrevistas. A participação do grupo como um todo no debate vai ser para construir as reuniões, então todas as reuniões eram construídas coletivamente, como que a gente vai entrevistar no grupo de professores, tinha um debate pelas questões de logística da escola também... (João, entrevista).

Eu acho que a minha participação no projeto é muito minha participação na vida, assim. Sou a pessoa que lembra tudo, sabe? Que organiza as coisas, que organiza quem vai fazer o que, que organiza as tarefas. Mesmo em sala de aula eu faço isso muito com os meninos. **É minha personalidade mesmo, eu tenho essa facilidade de organizar como é que as coisas vão ser feitas, o tempo que elas vão ser feitas, de dividir... então eu acho que eu tinha muito essa função.** E acaba que isso fica muito... como tem uma pessoa que organiza, acaba que todo mundo acessa muito essa pessoa. E eu, honestamente, até tento sair dessa função, assim... mas eu vejo que essa é uma função necessária dentro de um grupo. (Joana, entrevista, grifo nosso).

Coube de forma majoritária ao professor João e à professora Joana o papel de condução das rodas de conversa. Apesar de os professores, por vezes, convidarem outros(as) colegas professores(as) para o desenvolvimento desse papel, essa foi uma atividade marcada pelo protagonismo dos dois professores. Essas narrativas nos remetem a Lessard e Tardif (2008) quando nos dizem que o trabalho docente também é marcado pelo *status*. O trabalho docente não diz simplesmente do cumprimento de regras e regulamentos, mas de um investimento no lugar de trabalho, no qual os professores pensam e dão sentido e significado aos seus atos. É mais um fruto das negociações de um trabalho pessoal e coletivo do que uma transmissão-socialização institucional. Assim, a questão da identidade profissional e pessoal de cada professor(a) marcou um ponto de atuação diferente para cada um(a) dentro do coletivo.

Já a professora Maria desenvolveu uma outra função dentro desse coletivo que também diz muito sobre a sua identidade profissional de professora do Atendimento Educacional Especializado. A professora construiu com os(as) estudantes que participavam dos encontros os *cards* para divulgação do evento no Instagram e os(as) ensinou a fazer a descrição das imagens para que pessoas com deficiência visual também pudessem acessar o que se apresentava nelas. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 283) vão nos dizer que os(as) professores(as) têm de buscar um equilíbrio entre o que eles(as) podem fazer e o que eles(as) precisam fazer. Num coletivo como o da Escola de Todas as Cores, as definições de responsabilidades acabaram ocorrendo de maneira muito fluida sem a obrigação da realização de tarefas a um(a) professor(a) em específico. A personalidade e/ou a identidade profissional dos(as) professores(as) acabaram direcionando-os(as) para a escolha e para a realização das tarefas no grupo.

Se a participação dos(as) professores(as) no projeto foi facilmente equacionada pelo grupo, o mesmo não se pode dizer sobre a participação dos(as) alunos(as). A docência como uma profissão das interações foi fortemente afetada nesse período pandêmico. Apesar de o microfone estar sempre “aberto” para todos(as) poderem participar e tirar suas dúvidas, o que percebemos foi um distanciamento dos(as) alunos(as) na realização/participação das atividades. Se o processo de ensinar requer uma interação entre professores(as) e alunos(as), é imprescindível que ambos(as) estejam implicados(as) no processo de aprendizagem, mas o que percebemos nesses processos durante as aulas síncronas foi uma apatia por parte dos(as) alunos(as) em participar das aulas. Não entendemos que essa seja uma característica exclusiva da escola na qual realizamos a pesquisa, mas é uma reclamação que parece soar em uníssono pelos(as) professores(as). Sejam eles(as) das redes públicas ou privadas, da educação básica ou

das Instituições de Ensino Superior, houve um profundo descontentamento com a participação/interação dos(as) estudantes no desenrolar das aulas. Apesar de as rodas serem muito provocativas e de os(as) professores(as) incentivarem a participação dos(as) alunos(as), o que percebíamos era que apenas cinco alunos participavam de forma mais atuante nas rodas, ligando seus microfones e fazendo perguntas, dizendo o que acharam da roda e, inclusive, propondo novas rodas de conversa. Durante a leitura coletiva de *Diário de Bitita*, os(as) professores(as) acolheram a proposta da pesquisadora de, após a leitura do capítulo, deixar os(as) estudantes sozinhos(as) na sala do Meet com algumas questões para serem respondidas e posteriormente socializadas. Essa proposta provocou os(as) estudantes, minimamente, para ligarem seus microfones e emitirem suas opiniões e percepções sobre a leitura realizada.

O projeto, como já descrevemos, aconteceu com aulas síncronas, uma vez por semana. Quando os(as) professores(as) conceberam o projeto, não o pensaram exclusivamente para um segmento do ensino fundamental. Mesmo assim, o número de participantes do projeto estava muito aquém do número de alunos(as) que a escola atendia. As rodas de conversa com maior participação, como a realizada com a advogada Adriana Andrade e a roda da exibição do filme *Sementes*, não excederam a participação de cinquenta alunos. Já a média de participantes por encontros era de aproximadamente quinze alunos(as), e nas reuniões de preparação, essa média era ainda mais baixa, de aproximadamente cinco participantes por encontro.

Essa baixa participação dos(as) estudantes nas atividades propostas não é algo exclusivo da escola pesquisada. Ainda segundo a pesquisa realizada pelo Gestrado, apenas 16% dos(as) professores(as) pesquisados(as) avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos(as) estudantes nas atividades propostas, enquanto 37,7% afirmaram que houve uma diminuição drástica da participação.

Corroborando as reclamações ouvidas em grupos de pesquisa e nos espaços escolares, os(as) professores(as) pesquisados(as) nos disseram que o aspecto que mais os(as) incomodou durante a realização do projeto foi a pouca participação e a pequena quantidade de estudantes presentes nas reuniões.

Pergunta difícil, mas eu acho que para os poucos alunos que acompanharam a gente, ele teve um alcance muito bom e importante. Eu acho que a gente tinha que ter lutado, mas eu não sei como, para gente ter mais pessoas, mais estudantes. (Marcos, entrevista).

O número de pessoas atingidas foi pequeno, mas eu acho que para quem a gente conseguiu atingir foi extremamente efetivo. (João, entrevista).

Eu acho que todas as nossas discussões, todas as pessoas, tudo que a gente fez, eu acho que isso foi fortíssimo e os professores que participaram, participaram de forma

efetiva. E eu acho que isso, né? A gente acreditou no que fez. (...) E o que eu acho de negativo foi a pouca participação dos alunos. (Maria, entrevista).

Eu acho que um ponto fraco, eu não sei se é um ponto fraco ou se é uma coisa do perfil dos estudantes, os meninos do ensino fundamental ainda têm muita timidez para conversar, isso no presencial também, é uma coisa mais difícil para eles. (...) Então não é uma coisa do projeto, que eu vejo no projeto, é uma coisa que eu vejo dentro do ensino fundamental muito mais forte do que no médio, até pelo tempo. Dessa dificuldade de falar. Falar não é uma coisa fácil para ninguém. Então acho que esse é um ponto fraco sim. (Joana, entrevista).

Agora, o que eu acho que é o ponto fraco é a quantidade de alunos que participam dele. (José, entrevista).

É interessante perceber, no entanto, que os(as) professores(as) atribuem o baixo quórum de alunos(as) a uma falta de divulgação do projeto pela coordenação da escola e ao fato de o projeto ter sido apresentado à comunidade escolar como um projeto paralelo. Como já comentado, no início da pandemia esse grupo de professores(as) decidiu questionar a coordenação e a direção escolar sobre quais estratégias pedagógicas seriam desenvolvidas no período da pandemia e decidiu, democraticamente, que faria um projeto com aulas síncronas sobre a temática étnico-racial. No entanto, a portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação, de nº 138/2020, tornou obrigatória a realização e aplicação de estudos dirigidos pelos(as) professores(as). Logo, os(as) professores(as) que desenvolveram o projeto também teriam que desenvolver estudos dirigidos para as turmas pelas quais eram responsáveis. É dentro desse contexto que os(as) professores(as) reclamam que o Escola de Todas as Cores foi compreendido pela escola apenas como uma atividade paralela, sendo os estudos dirigidos a única atividade “regular” da escola.

Um ponto fraco foi a falta de apoio em alguns momentos da escola, porque isso... seja para colocar outras ações no dia da reunião ou marcar reunião de professores no dia, marcar eventos da escola, ou uma ação da escola no dia... **em nenhum momento a gente foi colocado no calendário oficial da escola**, e isso para mim é bem marcante, em nenhum momento a nossa reunião, que era sexta-feira, foi colocada como uma reunião oficial do grupo. (João, entrevista, grifo nosso).

Eu acho que se tivesse sido um projeto da escola e não um projeto paralelo, porque foi isso, a gente foi colocado nesse local do paralelo, do... eu acho que teríamos outros resultados, mas isso não é uma escolha minha e eu faria de novo sendo paralelo. E sim, em algum momento a gente passou a fazer aquilo ali sem obrigação, porque a gente tinha que fazer todo o resto também, a gente fazia aquilo ali... a gente na verdade na maior parte do tempo fingiu que aquilo ali era nossa obrigação, mas aquilo ali foi o tempo todo paralelo. (Joana, entrevista, grifo nosso).

Que eu acho que para gente sair desse grupinho “Projeto dos professores de História e dos outros lá” para ser o projeto da escola, ser uma coisa maior, um grupo maior de estudantes, eles não verem como um apêndice da disciplina de História ou como uma parte da disciplina de História, Geografia, Arte, Redação ou Língua Portuguesa... e sim ser um projeto da escola e ter mais estudantes participando! (José, entrevista, grifo nosso).

É preciso salientar que, das 800 horas anuais de trabalho a serem cumpridas pelos(as) professores(as), o tempo dedicado à organização e execução do projeto não foi contabilizado. Isso nos mostra que o projeto foi considerado como “paralelo” ou “extra-oficial” não apenas por sua pouca divulgação junto à comunidade escolar, mas inclusive do ponto de vista da gestão escolar e do cumprimento das normas legais de carga horária letiva, não sendo considerado como parte do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) durante a pandemia. Nos parece que esse ataque à autonomia profissional docente desestimula a existência de projetos coletivos. De modo particular, queremos apontar que o não reconhecimento do Projeto também nos dá indícios sobre a importância, ou não, que é conferida pelos gestores à temática étnico-racial. Ainda que haja uma legislação específica que torne obrigatório o desenvolvimento da temática nas escolas de educação básica, esses projetos podem estar sendo boicotados por gestores das escolas, quando muitos deles se recusam a discutir coletivamente as estratégias de enfrentamento do racismo e as formas de construir uma educação das relações étnico-raciais.

6 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: POTENCIALIDADES PARA A DISCUSSÃO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

A cada vez que me sentava para escrever sobre minhas impressões e sentimentos, vinha um processo de encarar minhas ações, refletir sobre o que fiz, o que poderia ter feito de diferente e como lutar para atingir o que pretendo.

Professor João, diário de aula, semana 16.

Ao narrarem sobre as suas próprias experiências profissionais com a temática étnico-racial, os(as) professores(as) dão sentido a elas e, nesse percurso, constroem uma outra representação sobre si e sobre seu trabalho. Nesse capítulo, pretendemos fundamentar teórico-metodologicamente a proposta da pesquisa sobre as “narrativas de experiências profissionais”, tendo como base os estudos sobre as pesquisas (auto)biográficas, e apresentar as análises sobre os diários de aula produzidos pelos(as) professores(as).

Segundo Passeggi (2021), se queremos ser fiéis às origens das narrativas (auto)biográficas, temos que nos remontar a uma mudança teórico-metodológica mais ampla, ocorrida a partir da década de 1960, que passou a ouvir e a inserir nas pesquisas acadêmicas as vozes das chamadas minorias sociais, como, por exemplo, mulheres, negros(as) e imigrantes. É nesse contexto de valorização de uma pluralidade de vozes que se observa um interesse por ouvir os(as) professores(as), reconhecendo-os(as) como sujeitos.

É dentro desse cenário mais amplo que a proposta metodológica das narrativas de si ou narrativas (auto)biográficas ganham visibilidade a partir dos anos 1980 na formação continuada de adultos. Após 1990, esses estudos se voltam para a formação docente a partir da noção de “professor reflexivo”, iniciada por Donald Schon (1992). Essa categoria é apropriada pela pesquisa (auto)biográfica porque colabora para evidenciar a capacidade analítica/reflexiva dos(as) professores(as) de construir saberes profissionais a partir da problematização da sua prática docente e por integrar as experiências profissionais às vivências cotidianas.

Como descrito por Passeggi (2016), o movimento biográfico internacional que se consolida a partir dos fins do século XX, e no Brasil a partir dos anos 2000, avançou no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como “prática de formação” geradora de uma abordagem que não mais vê a formação do adulto como mero depósito de conhecimentos, mas que se centra no sujeito em formação, e não apenas na formação em si mesma.

É interessante remontarmos aqui à carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, elaborada em 1990. Nela, os(as) pesquisadores(as) apresentam a proposta

metodológica (auto)biográfica e deixam claro que essa abordagem pretende contribuir para a emancipação pessoal e social dos sujeitos pesquisados/em formação, de tal modo que eles(as) abandonem uma relação passiva e de assujeitamento em relação ao vivido para adotar uma postura crítico/reflexiva. Assim, as pesquisas de origem (auto)biográfica são entendidas como pesquisa-formação, pois visam, a partir das narrativas de vida, a formação/atuação docente que tenha capacidade de apreender seus objetivos existenciais no seio da coletividade profissional.

Deixamos claro que, apesar de nos utilizamos dos conceitos que permeiam a pesquisa (auto)biográfica, os dados produzidos para esta pesquisa não dizem estritamente de uma autobiografia sobre a vida dos sujeitos pesquisados. Preferimos definir que realizamos uma (auto)biografia temática. No centro dessa narrativa (auto)biográfica temática estariam as “narrativas de experiências profissionais”. Entendemos por narrativas de experiências profissionais uma pesquisa-formação que tem por base as narrativas construídas a partir das experiências profissionais docentes que têm como objetivo evidenciar processos reflexivos e saberes profissionais docentes construídos a partir da sua prática pedagógica. Assim, nosso foco recai sobre a emancipação pessoal e social dos sujeitos pesquisados, assim como sobre as potencialidades de que esses processos narrativos/reflexivos contribuam para a profissionalização da docência.

Se queremos empreender uma pesquisa (auto)biográfica temática cujo foco está nas narrativas de experiências profissionais, não podemos nos abster de discutir o que significa a narrativa. O ato de narrar e de refletir sobre as experiências passadas ou em devir permite dar sentido àquilo que ocorreu, ao que está ocorrendo e/ou àquilo que pode ou não permanecer inalterável. A partir da linguagem, a pessoa ressignifica o vivido e cria possibilidades de uma ação que seja consciente sobre o que foi narrado.

O ato de narrar dessacraliza e historiciza o vivido. Não há uma essência a ser descoberta nem um “curso natural da vida” a ser preenchido. A existência humana é plural, assim como as possibilidades de representação e de significação do vivido. Como nos lembra Delory-Momberger (2011), por ser esta proposta metodológica herdeira do iluminismo europeu, o ato de narrar é compreendido como uma disposição/capacidade do sujeito em manifestar, pela narrativa, as disposições para sua formação integral, relembrando das “narrativas de formação” que são a origem do modelo biográfico contemporâneo.

Para alguns pensadores do iluminismo alemão, o conceito que orienta as narrativas de formação é o *Bildung*, que é o movimento de formação de si pelo qual o sujeito manifesta suas disposições como um ser singular de uma vida em constante devir. Esse processo de formação

do ser se dá por intermédio das experiências que ele(a) atravessa ao longo da sua própria história. O modelo biográfico do *Bildung* construiu-se na Alemanha e se expandiu na Europa sob a forma literária dos romances de formação. Os personagens desses romances aprendem com cada nova experiência da existência, encontrando-se num processo contínuo de “formação”. Nessas narrativas, cada etapa do desenvolvimento do personagem traz uma lição qualitativamente significativa. Assim, a narrativa de formação legitima conceitos centrais que inauguram a própria modernidade, como a noção de “indivíduo” e de “sociedade”. Apesar de as pesquisas (auto)biográficas reconhecerem nas narrativas de formação as origens das narrativas (auto)biográficas, é necessário desconstruirmos a linearidade pela qual essas narrativas são construídas para darmos historicidade e complexidade às narrativas (auto)biográficas. (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Nesse sentido, o sujeito da pesquisa (auto)biográfica é um sujeito que possui autonomia para compreender a si mesmo a partir da sua reflexividade. Numa perspectiva freiriana, poderíamos dizer que esse sujeito é comprometido com a apropriação da sua palavra, a fim de pronunciá-la como ação crítico-reflexiva no mundo. Ao dizer-se, o ser humano, que é um ser de intervenção no mundo, marca a sua existência como sujeito da história e não como mero objeto. A palavra/narrativa autônoma é fruto de um diálogo entre prática e teoria, entre ação e reflexão, entre anúncio e denúncia.

Se a centralidade da proposta metodológica da pesquisa (auto)biográfica está nas narrativas empreendidas pelo outro, é necessário adotar uma postura metodológica que confira importância a esse sujeito. Portanto, a pesquisa só acontece “com” o outro e nunca sobre ele. Sem um engajamento do sujeito outro que participa da pesquisa, não há pesquisa (auto)biográfica, pois é preciso que esse sujeito se coloque num “estado de formação” no qual ele esteja disposto a aprender enquanto narra a si e seu cotidiano profissional.

Ainda sobre as narrativas, Passeggi (2021) irá nos dizer que sua centralidade se encontra sobre a noção da reflexividade narrativa, que é entendida como a capacidade de o sujeito da narrativa constituir a si mesmo, atribuindo sentido às experiências, aos aprendizados e até mesmo aos erros ou fracassos. Essa é uma capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos de constituição da subjetividade. Ainda segundo a autora, a capacidade formativa não incide somente sobre aqueles(as) que empreendem o ato de narrar, pois, a partir do conceito de “heterobiografização”, podemos pensar no potencial e no efeito da escuta e da leitura de narrativas de outrem sobre a própria vida. As narrativas de outrem criam laços de empatia com os quais o ouvinte/leitor pode se identificar.

Nesse sentido, ao publicizarmos os dados desta pesquisa, esperamos que o contato com outros(as) pesquisadores(as) e professores(as) fomente esse processo de heterobiografização com o leitor, possibilitando uma experiência de repensar/reafirmar o trabalho docente naquilo que ele tem de mais potente: os saberes mobilizados pelos(as) professores(as) e as práticas pedagógicas que acontecem no interior das salas de aula.

Aqui, queremos generalizar uma observação realizada por Shulman (ANO), para quem a docência carece de memória sobre as boas práticas profissionais que ocorrem em sala de aula. Corroboramos essa afirmativa, de modo que possamos refletir criticamente, analisar e, junto aos(às) professores(as), construir laços mais fortes da profissionalização docente.

Recorrendo aos estudos que Passeggi (2021) realiza sobre o filósofo Hans Gadamer, reiteramos que a narrativa implica um trabalho sobre si e sobre as percepções do mundo para ultrapassar as apropriações ingênuas e se eleva, inclusive, sobre as representações que se apresentam como “verdades”. Numa perspectiva freiriana, diríamos que a narrativa permite a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Enquanto a primeira se move nos limites do conformismo e da fábula, a segunda é marcada pela profundidade com a qual interpreta os problemas e pela possibilidade de interpretar a realidade a partir de relações causais.

Sobre o ato de narrar, é importante entender que ele se desenvolve em três momentos: o retrospectivo, voltado para o passado; o prospectivo, que se projeta em devir; e o inspetivo, que se realiza no presente, com base no qual se avalia o que aconteceu. (PASSEGGI, 2021). Apesar de nossa pesquisa estar voltada principalmente para o presente, dado que foi solicitado aos(às) professores(as) escreverem diários semanais sobre a sua prática profissional, as demais temporalidades também permearam as narrativas docentes. Em algumas situações, como as narradas pelo professor João, foi preciso um distanciamento maior do ocorrido para conseguir elaborá-lo na escrita dos diários.

Mas em dois momentos eu chorei de tanta emoção. Acho que demorei mais para escrever esse diário porque ainda não me sentia preparado para escrever sobre isso. (João, diário de aula, semana 25).

O que mais doeu foi a crítica ser feita abertamente, sem ponderar as dificuldades, eu entendo que não foram totalmente direcionadas a mim, porém, me entristeceu muito a forma. Com certeza a demora em conseguir escrever este diário veio desta sensação de desamparo. (João, diário de aula, semana 32).

Deste modo, relembando Delory-Momberger (2011), é importante salientar que não há durante as narrativas um milagre nem uma revelação. Quem constrói a narrativa não descobre

uma história que havia ignorado até então. A narrativa diz da possibilidade de debruçar-se inclusive sobre aquilo que incomoda ou não se compreende com o objetivo de construir uma narrativa que faça sentido para o narrador, ainda que de maneira provisória e inconclusa.

Por ser a narrativa o elemento central da pesquisa (auto)biográfica e devido a todas as implicações ora apresentadas sobre o ato de narrar-se, entendemos que a pesquisa que desenvolvemos aproxima-se de uma pesquisa-formação. Em que pese não constar em nossos objetivos nenhuma problematização intrínseca à pesquisa-formação, entendemos que o ato de propor aos(as) professores(as) narrarem sobre si e sobre suas experiências profissionais levamos, inevitavelmente, a uma imbricação entre o narrar-se e o formar-se.

Nesse sentido, resta-nos ainda evidenciar o porquê de o ato de narrar experiências profissionais ser formativo, isto é, qual o potencial formativo da reflexividade narrativa? Em que consiste o poder formador da narrativa? Segundo Passeggi (2016; 2021), essa explicação demanda reconhecermos que o ato da narrativa comporta em si três sujeitos, a saber: o sujeito empírico, que vive a experiência de “carne e osso”; o sujeito epistêmico, que elabora a experiência a partir de sua racionalidade; e o sujeito autobiográfico, que é o desdobramento do sujeito empírico sobre si mesmo. Assim, é pela atividade narrativa que o sujeito autobiográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito empírico, unindo as duas partes que foram cindidas pela ciência moderna. Essa potencialidade formadora de refletir sobre as experiências para aprender sobre nós e sobre o mundo torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento.

Ao analisarmos à docência a partir da união do sujeito empírico com o sujeito epistêmico, estamos adentrando num espaço de forte significação política e epistemológica. Reconhecemos que não é possível ao pesquisador saber sozinho, mas é necessário estabelecer relação com os sujeitos pesquisados de tal modo que seja possível acessar os seus saberes profissionais. Somente a partir dessa relação é possível ao pesquisador debater e publicizar os saberes e práticas construídos pelos(as) professores(as) durante o seu exercício de reflexão pedagógica.

Ao analisarmos a docência a partir da união do sujeito empírico com o sujeito epistêmico, estamos adentrando num espaço de forte significação política e epistemológica. Reconhecemos que não é possível ao(a) pesquisador(a) saber sozinho(a), mas é necessário estabelecer relação com os sujeitos pesquisados de tal modo que seja possível acessar os seus saberes profissionais. Somente a partir dessa relação é possível ao(a) pesquisador(a) debater e publicizar os saberes e práticas construídos pelos(as) professores(as) durante o seu exercício de reflexão pedagógica. Assim, o papel do(a) pesquisador(a) é de organizador(a) das narrativas a

ele(a) conferidas. Coletar, ordenar, organizar, vincular essas narrativas a situações e a acontecimentos da existência. Desse modo, o(a) pesquisador(a) confere sentido a uma história que é proteiforme, heterogênea e incerta. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Sobre os conteúdos da narrativa, isto é, as experiências, reiteramos as discussões que empreendemos no capítulo dois desta tese. Thompson (1981) vai nos dizer que a experiência é a possibilidade de atuação do sujeito dentro das contingências e estruturas da sociedade, que condicionam mas não determinam as nossas vivências. Dentro dessa margem de autonomia do sujeito diante do vivido, as experiências acontecem como materialização para depois ascenderem a categorias analíticas abstratas. Pensarmos essa dimensão da experiência trazida por Thompson conjuntamente à proposta (auto)biográfica é potente, pois nos adverte do perigo de idealizarmos nossas categorias de análise.

Igualmente interessante pensar a possibilidade de que em Thompson as experiências são formativas. Por ser a experiência a possibilidade de atuação consciente dentro das estruturas condicionantes do capitalismo, ela carrega em si a possibilidade de autoconsciência crítica, de autodeterminação, de autonomia, que remetem diretamente à noção de autoformação. Nesse sentido, a experiência permite uma formação de homens e de mulheres que rompam com a noção de treinamento e de padronização. (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010). A formação pela experiência talvez nos leve a formar professores(as) que não abdicam do pensamento em nome da tentativa de controle do trabalho docente pela burocracia.

Entendemos que em estreito diálogo com a leitura thompsoniana de experiência estão os estudos de Delory-Momberger (2012, p. 526), para quem o devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos sujeitos e o determinismo das estruturas. E as maneiras como as pessoas narram essas experiências não podem deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que se entrelaçam com a vida do sujeito. É nesse contexto que podemos entender o conceito de experiência trazido por Delory-Momberger (2016), para quem o conceito está no âmago da pesquisa-formação (auto)biográfica, pois é através dele que os sujeitos experimentam, conhecem e transformam os seus saberes. Nesse sentido, fazem parte do capital biográfico todas as experiências que marcaram a vida do sujeito da pesquisa.

Seguindo uma abordagem teórica diferente desses dois autores encontram-se os escritos de Bondía (2012). Para ele, a experiência é a marca da individualidade pós-moderna. Remetendo ao significado da palavra experiência em português como “o que nos acontece” e em espanhol como aquilo “que nos passa”, o autor nos diz que a experiência deve ser entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca” (BONDÍA, 2012, p. 21). Pensar

a experiência nesse sentido seria a capacidade de superar quatro elementos que atrapalham a sua existência: o excesso de informação e de opiniões, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Assim, a experiência requer a possibilidade de que algo

Nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2012, p. 24).

Entendemos que a nossa proposição aos(às) professores(as) para a escrita semanal de narrativas de experiências profissionais foi um convite para esse gesto de interrupção do qual nos fala Bondía. Durante o cotidiano permeado por informações, trabalho e pandemia, o convite feito aos(às) professores(as) foi o de um gesto de cultivar, calar, escutar e aguçar os sentidos. Durante as tentativas de controle do trabalho docente, a possibilidade de parar e analisar, parar para ver mais de perto o trabalho que se está desenvolvendo, é por si só um ato que constrói a experiência, no sentido descrito por Bondía.

Como já dissemos no capítulo dois desta tese, também podemos pensar a experiência, a partir de Tardif e Lessard (2008), como intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo. Assim, os(as) professores(as) narram algumas situações que impactaram de forma tão significativa o seu fazer profissional que se tornaram experiências. Para Passeggi (2016), reconhecer a experiência adquirida no mundo do trabalho é central para a pesquisa-formação (auto)biográfica porque reconhece que o ato de aprender não ocorre apenas na academia, mas em todos os ambientes e nos mais diversos aspectos da vida. Essa “virada paradigmática” enfatiza a complementaridade das aprendizagens que podem ocorrer além dos espaços formais, em espaços não formais (desenvolvidas no seio das atividades profissionais e sociais) e informais (na vida cotidiana e de modo não intencional), colaborando para a construção das teorias pessoais dos professores (ZEICHNER, 1993) e para a formação de conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender a ser docente. Essa discussão nos remete a Paulo Freire quando diz, em seu livro *Pedagogia da Esperança*, que “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista.” (FREIRE, 2011, p. 117).

Um último ponto a se abordar sobre a experiência e sua relação intrínseca com o narrar é trazido por Passeggi (2011), para quem, entre um acontecimento e sua significação, intervém

o processo de dar sentido ao que aconteceu/está acontecendo. A experiência, nesse sentido, está entre o vivido e a significação que estabelecemos a ele. Isso só se faz mediante o ato consciente de narrar e de (re)interpretar a experiência. Nesse sentido, entendemos que a nossa proposta de pedir aos(às) professores(as) para que construam diários de aula sobre as suas práticas no instante mesmo em que elas acontecem alargam as possibilidades de compreensão do presente por eles(elas), conferindo-lhes maior autonomia para criar estratégias para alcançar aquilo que desejam construir.

Explicitados os conceitos de narrativa e de experiência, devemos nos ater ao potencial reflexivo da proposta das narrativas sobre a temática étnico-racial através das escritas dos diários de aula. Queremos nos deter inicialmente ao fato de situarmos a nossa pesquisa no campo das pesquisas (auto)biográficas temáticas construídas a partir das narrativas de experiências profissionais. Numa primeira leitura, pode parecer incoerente e/ou contraditório o fato de os termos “autobiográfica” e “profissionais” nomearem a proposta metodológica, já que o segundo termo restringe significativamente o primeiro. Como já abordado em outras partes dessa tese, nos sentimos à vontade para usarmos esses termos por defendermos a união entre o profissional e o pessoal como um amálgama que é central ao analisarmos o trabalho docente. Outro fato que nos levou a não abandonar o conceito de “(auto)biografia” foram as próprias narrativas nos diários de aula produzidos pelos(as) professores(as). Apesar de solicitarmos a eles(as) que fizessem um diário sobre as práticas pedagógicas com a temática étnico-racial, muitas vezes apareciam relatos pessoais, dilemas familiares e eventos ocorridos na infância.

Apesar de Goodson (1991) já ter nos sinalizado que os(as) professores(as), quando solicitados a falarem sobre sua vida profissional, tendem a dizer sobre a sua autobiografia, queremos enfatizar que a temática étnico-racial – numa perspectiva antirracista – é potente para articular o pessoal e o profissional. Não é possível conceber que exista uma pessoa abertamente racista que seja um(a) professor(a) antirracista ou vice-versa. Nesse sentido, quando os(as) professores(as) debruçam-se sobre a temática étnico-racial em sala de aula de modo sistemático, como foi o ocorrido com o projeto Escola de Todas as Cores, eles(as) acabam tendo que encarar também a maneira pela qual o racismo estrutural permeou sua vivência pessoal, suas vivências passadas e profissionais.

Assim, a pesquisa ora empreendida é uma pesquisa-formação em um duplo sentido. Ela é formativa porque permite aos(às) professores(as) pesquisados(as) sistematizarem saberes e experiências profissionais sobre o trabalho docente com a temática étnico-racial, mas também é um convite para os(as) professores(as) repensarem, pessoalmente, as relações que

estabelecem com a temática do racismo e as estratégias que podem construir para serem pessoas comprometidos(as) com o antirracismo.

São nos diários de aula que os professores se debruçam para construir as narrativas sobre as experiências profissionais. Os diários tornam-se, portanto, instrumentos de produção de dados e de formação docente, já que são a partir deles que os(as) professores(as) constroem as narrativas. Os diários, segundo Zabalza (2004), podem ser usados como um instrumento de formação – e aqui incluímos de profissionalização – porque, ao serem construídos no instante mesmo em que acontece a prática profissional, eles permitem um agir mais consciente do(a) professor(a) sobre a sua prática profissional, além de possibilitar uma maior clareza sobre como atingir os objetivos que esse(a) professor(a) traz consigo. Além disso, os diários permitem que os saberes tácitos dos(as) professores(as) sejam transpostos para o papel de tal modo que nos possibilitem investigar a imbricação dos conceitos de saberes e práticas profissionais docentes.

Para analisarmos os diários de aula, criamos categorias temáticas que nos serviram como baliza para organizar os trechos selecionados. Para categorizar os dados, tomamos como base a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para extrair significados dos diários de aula.

Segundo Bardin (2011, p. 128), a análise de conteúdo possui três etapas, a saber: etapa de seleção dos documentos que serão submetidos à análise; a fase de exploração do material coletado, que tem o intuito de codificar, organizar e categorizar os documentos; e a fase de tratamento dos resultados, que tem o objetivo de apontar e interpretar as inferências com base nas categorias levantadas na fase anterior.

Para emprendermos a segunda etapa, de exploração e categorização dos diários, realizamos uma leitura cuidadosa de todo o material, buscando alcançar diferentes níveis de profundidade nessa leitura. Aqui, nos inspiramos na proposta de leitura realizada por Almeida (2012). A pesquisadora, que também possuía um quantitativo grande de material autobiográfico para análise, organizou a leitura desse material em quatro etapas. Inspiradas nas etapas por ela realizadas, também organizamos nossa leitura a partir de quatro etapas ou quatro níveis de leitura do material produzido para a pesquisa:

- **Leitura exploratória:** foi a leitura realizada para o nosso primeiro contato com a fonte de análise. Uma leitura livre que se preocupou em conhecer como cada professor(a) organizou e experienciou o trabalho docente no período pandêmico e dentro do Projeto pesquisado.

- **Leitura analítica:** nesse segundo momento de leitura, buscamos uma leitura mais atenta às possíveis categorias de análise em que cada narrativa se centrava. O exercício aqui não foi o de enquadrar o texto em categorias, mas de perceber quais possíveis categorias já estavam presentes nas narrativas construídas pelos(as) próprios(as) professores(as).
- **Leitura entrecruzada:** foi o momento em que buscamos entrecruzar os diários de aula produzidos pelos(as) professores(as). É o momento mais delicado do processo de leitura, porque demanda um amplo domínio do que foi escrito nos diários e o cuidado de ser fiel àquilo que os(as) professores(as) nos trazem. Todo recorte demanda, necessariamente, o cuidado ético de não deturpar o texto.
- **Leitura crítica:** é o último momento de leitura e já diz do momento de interpretação dos fragmentos selecionados dentro das suas respectivas categorias de análise.

No próximo tópico, seguiremos com a apresentação das categorias de análise. Ressaltamos ainda, de acordo com Chizzotti (2014), que as categorias definidas buscam afinar-se com os objetivos desta pesquisa.

6.1 O(as) professores(as) discutem: o que sustenta uma educação antirracista?

Nessa primeira categoria, apresentamos algumas reflexões que os professores teceram sobre os sentidos atribuídos à educação escolarizada. As experiências vivenciadas ao longo do período do ensino remoto emergencial demandaram que os professores revisitassem algumas de suas “teorias pessoais” (ZEICHNER, 1993) sobre os sentidos que atribuem à educação escolarizada e, de modo particular, às características de uma educação antirracista. Os diários de aula nos oportunizaram conhecer o que os professores entendem por educação no instante mesmo em que desenvolvem as suas práticas educativas. Assim, longe de serem discursos abstratos e pouco vinculados à prática, as reflexões que abordaremos nesse tópico dizem do potencial das narrativas de experiências profissionais como estratégia para adentrarmos o mundo interno dos(as) professores(as), buscando compreender quais questões permeiam o seu fazer pedagógico e como isso impacta a sua prática profissional. Entendemos que essa é uma discussão central a ser feita quando empreendemos uma pesquisa sobre o trabalho docente, pois ela nos permite compreender a conjunção de fatores que permeiam o empreendimento educativo realizado pelos(as) docentes.

A primeira reflexão que trazemos para debate foi realizada pela professora Maria. Se entendemos que a docência é uma profissão na qual as interações são mediadas pelo conhecimento, inevitavelmente os livros que lemos nos afetam profissionalmente. Afetar as nossas interações não significa que, por exemplo, os livros lidos se tornarão propostas pedagógicas, mas que eles nos oportunizam pensar, reelaborar e problematizar as experiências e interações no espaço escolar. Ao que tudo indica, a leitura de um livro de Ailton Krenak permitiu à professora construir potentes reflexões sobre o cotidiano escolar e sobre os sentidos da educação escolarizada:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar.” (Ailton Krenak) (...) O que é educação para nós seres brancos, ocidentais, excludentes? Parece ser algo do controle, da punição, do ordenamento. Para o povo indígena educar é dar sentido ao nosso estar no mundo. Diferente, né? Será que conseguiremos um dia pensar assim? Só pensar. Agir será um outro momento. Enquanto professora (só?) posso repensar a prática e realinhá-la em vários pontos. Acredito que colocar as crianças em roda revoluciona o mundo. Deixá-las discutir, propor, chegar a um acordo, desacordar e acordar de novo são elementos fundamentais para mudar uma sociedade como a nossa. Tenho feito a minha parte. Mesmo que essas rodas sejam, no momento, virtuais. (Maria, diário de aula, 29/03/2021 a 04/04/2021).

Como nos conta Carlos Brandão (2007) em seu texto *O que é educação?*, um líder indígena das Seis Nações, localizada nos Estados Unidos, recusou-se a mandar pessoas da sua comunidade para estudar no estado da Virgínia, justificando que muitos dos sujeitos que haviam estudado nas “escolas do norte” haviam voltado para suas comunidades nativas sem nenhuma habilidade para nelas conviver e que, portanto, ele entendia que era melhor não encaminhar nenhum dos seus para essas escolas, já que suas escolas possuíam ideais de educação distintas. Mesmo cientes de que o modelo da educação não indígena não pode ser descolado de seu surgimento junto à criação dos estados nacionais modernos e das dimensões de educação escolarizada aí nascidas, queremos chamar atenção para o fato de que ambos os processos educativos oferecem respostas distintas para as finalidades do processo educativo escolarizado. Mas essa distinção não existe apenas entre a educação indígena e a não indígena; dentro da sociedade moderna contemporânea há uma infinidade de concepções de educação escolarizada. E é sobre o modelo de escola tradicional que Maria tece uma dura crítica. Para ela, muitas das nossas escolas estão, ainda, pautadas numa estrutura de controle e punição que nos remete muito ao que foi analisado por Michael Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*, lançado em 1975.

No entanto, nos chama a atenção o fato de que a professora não entende a escola apenas como lugar de reprodução das estruturas desiguais e de opressão da sociedade capitalista. Ela

nos diz também do potencial que ela tem, enquanto professora, para repensar a sua prática e realinhá-la em vários pontos. Assim, a denúncia caminha junto à construção de outras possibilidades de atuação e de intervenção no espaço escolar que não são mais ingênuas, pois estão cientes dos condicionamentos e limitações que se impõem ao trabalho docente. Como nos diz Dayrell (1996, p. 137), “[...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo [...]”.

A professora afirma, ainda que limitada pelas condições que lhe são postas, que ela analisa como positivo o trabalho que vinha desempenhando junto ao Escola de Todas as Cores, principalmente pela possibilidade que o projeto trouxe de colocar todos(as), alunos(as) e professores(as), em roda para “chegar a um acordo, desacordar e acordar de novo”. Nesse sentido, esse fragmento nos permite vislumbrar três dimensões do sujeito: o sujeito que vive a experiência, o sujeito epistêmico e o sujeito da narrativa (PASSEGGI, 2021). O sujeito da narrativa “costura” os outros sujeitos que constroem significações crítico/reflexivas sobre o vivido.

Noutro momento, a professora Maria realiza uma outra reflexão muito similar à anterior. Ela apresenta o problema, mas também problematiza, questiona e pondera sobre as possibilidades outras de atuação profissional.

Fiquei estarecida com a proposta de um professor do nosso grupo que apontou uma pequena “avaliação” através do Google Forms, semanal, para os estudantes do grupo, sobre nossos encontros. A dor aumentou. Conseguimos propor música, poesia, versos, vídeos, desenhos, gráficos, cartazes, etc., como forma de registro. Os estudantes toparam. Menos dor. **Consigno relacionar esse tipo de ensino à autonomia dos alunos: poucos participam, poucos fazem as atividades encaminhadas virtual ou “papalmente”, porque não foram ensinados a estudar, pesquisar, buscar.** Foram ensinados a apenas receber a aula que o professor “dá”. Na pandemia isso ficou claro e evidente. **Será que o conteúdo é mais importante que o afeto? Será que o conteúdo é mais importante que a autonomia? Será que o conteúdo é mais importante que o sujeito? Será que não aprendemos nada enquanto professores?** A dor foi aguda. (Maria, diário de aula, 15/02/2021 a 21/02/2021, grifo nosso).

A questão que se colocava era: “o que demandar dos(as) alunos(as) ao final dos encontros semanais do projeto Escola de Todas as Cores?” A professora questiona a velha estratégia da aplicação de um formulário com questões avaliativas, e o grupo consente. Para ajudar os(as) estudantes no processo de elaboração do vivido no projeto, foram acolhidas diferentes linguagens (para cartazes, gráficos, desenhos etc.), trazendo à tona a dimensão da autonomia, claramente apontada pela professora. Dentre os vários autores que trabalham o conceito de autonomia, elegemos os escritos de Freire para nos ajudar a entender a relação de autonomia discente em relação ao trabalho docente. Em *Pedagogia da Autonomia* (2021),

Freire trabalha com a noção de autonomia como um princípio pedagógico para todos(as) os(as) educadores(as). A autonomia está presente no reconhecimento das limitações que estão postas na organização da sociedade e da cultura, mas também na capacidade que o ser humano possui de construir-se historicamente, reconhecendo tempos e espaços como possibilidades de se criar o novo.

A narrativa empreendida pela professora nos permite perscrutar o seu pensamento e a sua nova proposta de ação. Frente à velha fórmula de questões e respostas, nas quais, provavelmente, o que se espera do(a) aluno(a) é que ele(a) transfira para o papel aquilo que os(as) professores(as) falaram, a professora demanda outra postura, outras práticas e outros saberes. Nesse relato podemos acompanhar a existência de uma consciência ingênua e de uma consciência crítica. Enquanto a primeira quer o arquivamento dos conhecimentos que foram desenvolvidos, o segundo demanda uma pluralidade de possibilidades para que ocorra a construção de conhecimento que pode resultar na inserção das pessoas no mundo e não apenas na realização de uma atividade. Assim, esse fragmento de diário nos permitiu perceber as disputas que envolvem o processo educativo e que, sem o diário, seria mais difícil de ser detectadas.

Outro ponto que queremos demarcar nesse diário é o questionamento que a professora faz sobre o conteúdo estar acima do afeto, aspecto também apontado pelo professor João:

Enquanto nos focarmos no ensino, em atividades padrão, para centenas de pessoas, sem a afetividade e real conhecimento sobre o outro, não vamos construir uma educação que seja voltada para nos tornarmos seres autônomos e coletivos. (João, diário de aula, semana 33).

A afetividade ou as emoções não parecem ser um tema muito debatido nas escolas da educação básica e nos cursos de formação de professores(as). Aqui não falamos da emoção como meio de desqualificar o papel da racionalidade, mas como uma expressão histórica e social que permeia também os espaços escolares. Parece-nos que na educação popular essa temática comparece à escola com maior frequência; não como uma pieguice, mas como engajamento social. Isso pode ser visto, por exemplo, nas místicas das escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no papel da liturgia nas Comunidades Eclesiais de Base. Impossível não nos lembrarmos de Freire (2014, p. 111), para quem o amor é um ato de coragem, é um compromisso com os homens e mulheres. Por ser amoroso, o ato educativo é dialógico e nunca impositivo ou dominador. A provocação da professora Maria nos faz pensar que, se queremos construir uma educação antirracista, temos que pensar na

integralidade dos sujeitos no processo educativo. É impossível dicotimizarmos razão e emoção, principalmente quando falamos de crianças e jovens que estão em pleno processo de formação.

Nesse sentido, as narrativas presentes nos diários nos apontam para a necessidade de um processo que inclua a afetividade, o reconhecimento da diversidade, o respeito à alteridade e o reconhecimento de que, para que esse processo aconteça, é imprescindível formarmos sujeitos autônomos. É a prática que interroga a formação docente e é a narrativa que aponta para essa falta. Como nos lembra Passeggi (2011), entre o acontecido e sua significação há o processo narrativo de conferir sentido ao que aconteceu. Os diários são mais do que o relato do acontecido, são os sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) ao que foi por eles(as) vivenciado.

A cada dia vejo a importância de **estudar práticas de ensino que ampliem a autonomia, a auto estima, a capacidade de análise e a sensibilidade das pessoas.** Tenho cada vez mais certeza que a escola deve se descolar de conteúdos e práticas gerais para se preocupar em desenvolver indivíduos sociais, políticos e capazes de se solidarizar e revoltar com as opressões, dando ferramentas para que possam mudar a realidade. (João, diário de aula, semana 13, grifo nosso).

É interessante perceber que o professor João também coloca em pauta o assunto das sensibilidades, assim como problematiza a noção dos conteúdos e das práticas. A questão que parece estar posta na escrita do professor é a problematização do conhecimento único, universal e eurocêntrico que se materializa tanto nos currículos das Instituições de Ensino Superior quanto nos das escolas de educação básica. Entendemos, assim como os(as) professores(as), que há outras formas de se pensar o conhecimento escolar. Um conteúdo mais vinculado à realidade dos alunos e alunas, um saber preocupado em dialogar com as questões sociais e políticas que permeiam seus cotidianos não levaria a uma dicotomia entre os conceitos de conhecimento escolar e as noções de afeto, autonomia e sujeito.

É a partir de uma análise sociológica do currículo que essas questões compareceram no campo curricular buscando interseccionar as relações entre currículo e cultura, entre currículo e poder e entre currículo e constituição das identidades. Nelas, a seleção dos conhecimentos que compõem os currículos escolares diz antes de qualquer coisa de um campo e terreno de disputa. O que conta como conhecimento escolar? A quem esse conteúdo serve? Por que esse conhecimento e não outro? Essas são questões centrais que passaram a permear, principalmente, o campo crítico do currículo, buscando desnaturalizar o currículo e mostrar seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário. (SILVA, 2015).

Reforçamos, assim como Streck (2012, p. 21), que o conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas e que os caminhos para a emancipação dos sujeitos são diversos. Uma sociedade e uma escola democrática não deveriam prescindir de uma “ecologia cognitiva” que reconheça a diversidade de sujeitos e lugares para a produção do conhecimento. Quando falamos sobre essa pluralidade tendo como interface a temática étnico-racial, não podemos esquecer que a modernidade nos legou um epistemicídio dos conhecimentos das populações africanas escravizadas e que trazê-los para a sala de aula é uma escolha política e epistemológica de professores(as) antirracistas.

Grada Kilomba (2019) também questionará o fato de que a erudição e a ciência estão intrinsecamente ligadas ao poder e à autoridade racial. Perguntar qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas é importante para desmontarmos a neutralidade dos espaços de construção do saber e responsabilizarmos esses espaços por toda a produção teórica que serviu como forma de construir negros e negras como um “outro” inferior.

Nesse sentido, recorreremos aos escritos de Delory-Momberger (2016), para quem a experiência está no âmago do processo formativo docente. O diário de aula nos relata que foi a partir das experiências do trabalho com assuntos vinculados à temática étnico-racial que o professor João passou a problematizar a ausência desse conteúdo no currículo escolar e passou a buscar um conhecimento que estivesse mais afinado com o esclarecimento das opressões de grupos sociais, possibilitando que os conhecimentos debatidos nos espaços escolares servissem para mudar a realidade. Assim, as narrativas de experiências profissionais revelam o instante no qual o professor se forma pela experimentação e transformação da sua prática pedagógica com a temática étnico-racial.

Se o conhecimento é um dos elementos-chaves na construção de uma educação antirracista, os professores João e José nos trazem a reflexão da importância do diálogo:

Fica cada dia mais óbvio, que a noção de “educação antirracista” se conecta diretamente com uma “educação para todos”, diria que apesar de voltadas para grupos sociais inicialmente distintos, são, no fim a mesma forma de se pensar **uma educação para indivíduos reais, não para um alunado ideal**. (João, diário de aula, semana 21, grifo nosso).

Acredito que a escola **como espaço da disputa de diferentes formas de conceber a sociedade**, por mais que seja desgastante para quem convive com quem não quer dialogar, refletir e se permitir mudar algumas posturas em seu fazer pedagógico, é necessário, acho que cada dia mais temos que encontrar um meio de furar nossas bolhas de convivência e de concepções ou até mesmo expandi-las para encontrar com outras e como isto é benéfico para o processo de escolarização. (José, diário de aula, 22/03/2021 a 26/03/2021, grifo nosso).

Apesar de o conceito de diálogo só aparecer explicitamente no segundo fragmento do diário, entendemos que esse é um conceito que nos ajuda em ambas as perspectivas descritas. Uma das formas de se construir uma educação que esteja voltada para “indivíduos reais” é se colocando a ouvir esse sujeito que está a sua frente, reconhecendo que ali há um sujeito real. Retomando os estudos da indiana Gayatri Spivak em seu clássico *Pode o subalterno falar?*, Kilomba (2019) nos diz que a dificuldade em ouvirmos esses sujeitos se dá, justamente, porque as estruturas de opressão coloniais e da colonialidade não oportunizam espaços para que essas vozes sejam facilmente escutadas, tampouco proporcionam um espaço para sua articulação. Entendemos que os escritos de Spivak, antes de serem uma mera constatação ou uma afirmação absoluta sobre o assujeitamento das populações oprimidas ao discurso colonial, são uma provocação aos que estão nos espaços de privilégio, como o da branquitude, por exemplo, para ouvir o que esses sujeitos oprimidos estão a dizer. Nesse sentido, numa relação efetivamente dialógica, não estão os(as) professores(as) a darem vozes aos(às) alunos(as), principalmente aos(às) alunos(as) negros(as), mas sim dando ouvidos às suas falas e às suas ponderações.

Já o diálogo entre pares se estabelece por outras bases. Aqui, nos apropriamos do conceito de diálogo em Freire (2014). O diálogo possibilita a cada um dos interlocutores uma possibilidade de dizer o mundo segundo o seu modo de ver. Numa escola isso é fundamental, como constata o professor José, dado que a escola é um espaço de disputa dessas diferentes concepções de sociedade, e é bom que os(as) professores(as) possam se inteirar dos pontos de vistas de outros(as) professores(as) tendo em vista um projeto comum de educação. Nesse sentido, o diálogo entre professores(as) deve resultar numa práxis social, isto é, num compromisso entre a palavra dita e a ação no mundo. No entanto, se queremos dizer sobre as condições reais para que esses diálogos aconteçam e não apenas situar o trabalho docente numa perspectiva idealista, temos que pensar nas condições em que o próprio trabalho docente se organiza. Como já discutimos nas análises das entrevistas, as condições para a realização de um trabalho mais coletivo e horizontal na prefeitura de Belo Horizonte foram sendo reduzidas ao longo das últimas décadas. Se queremos, pois, que os(as) professores(as) coloquem-se a dialogar sobre o seu trabalho, é preciso criar tempos pedagógicos nos quais possam reunir-se coletivamente.

Ainda sobre os fragmentos dos professores João e José, queremos crer que a discussão que eles empreendem sobre o diálogo não se finda exclusivamente no seu papel de professores, mas perpassa toda uma proposta de formação integral do sujeito. A não idealização do interlocutor e o necessário diálogo com o distinto “furando nossas bolhas”, como dito pelo

professor, apesar de ser fundamental para o desenvolvimento de uma profissão interativa como a docência, não se limita a ela. Nesse sentido, as narrativas de experiências profissionais permitem entrelaçar pensamento e práxis social (PASSEGGI, 2010) de modo que pensamento e práxis materializem o biográfico/profissional ao serem interpretados em seus contextos histórico-culturais."

O professor João defende que um dos pontos que sustentaram a educação antirracista e o projeto foi o trabalho coletivo:

Me incomoda como continuamos a fazer uma escola na qual cada um faz o seu trabalho sem saber sobre o outro, sem construir um pensamento conjunto de educação, não é esta a escola pela qual quero trabalhar, me pergunto muitas vezes sobre como fazer mais e poder construir uma perspectiva de educação que seja coletiva e defenda mais que apenas o conteúdo ou parâmetros legais como objetivo educacional. **O Escola de todas as cores tem sido uma experiência muito forte para mim, sobre as possibilidades de um trabalho coletivo dentro das escolas.** (João, diário de aula, semana 31, grifo nosso).

É importante relembrarmos que o trabalho no projeto só foi possível de ser desenvolvido dentro das contingências do ensino remoto emergencial, o qual possibilitou, minimamente, um dia da semana para que todos(as) os(as) professores(as) pudessem se encontrar e debater a temática, seja através da metodologia das rodas de conversa ou da leitura coletiva do livro "Diário de Bitita". Reiteramos ainda, na fala do professor, a desmobilização por não conseguir construir frequentemente um trabalho no qual ele possa ter autonomia para realizá-lo. Ainda que saibamos e a literatura sobre o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2008; TARDIF, 2014) nos permita dizer que a docência possui uma margem de autonomia para sua realização, essa margem é costumeiramente discutida quando pensamos no trabalho individual desenvolvido pelo(a) professor(a). No caso do trabalho coletivo (HARGREAVES, 1998; BORGES, 2010), é comum estudos sobre a cultura de colaboração docente, porém, uma possibilidade de análise que vislumbramos nessa pesquisa, mas que foge aos nossos objetivos, é uma análise do desenvolvimento do trabalho coletivo de professores(as) a partir de uma perspectiva dos fins do trabalho docente, buscando compreender de forma mais horizontal o que os(as) professores(as) pensam sobre o trabalho coletivo e se/como articulam-se para desenvolver essa organização coletiva do trabalho.

Outro ponto que foi trazido no diário foi o da necessidade de compreender o papel do(a) professor(a) para além das burocracias impostas pelo trabalho:

Se sozinho o professor pode ser um cumpridor de ordens, padronizado o educador pode ser assassinado. Talvez, o caminho seja transformar a maior quantidade de professores em educadores. Isso é possível? Não sei. Fato é que um diário não me dá a responsabilidade de provar nada disso que é um desabafo. (Joana, diário de aula, 31/05/2021, grifo nosso).

É interessante a apropriação que a professora Joana faz do processo de escrita. Apesar de a escrita ser direcionada à pesquisadora, que seria sua leitora modelo, ela usa o diário de aula para pensar, criar relações, comparar conceitos. É importante nos determos à simbolização que ela atribui à profissão docente, o modo como cria possibilidades outras de contar e de recontar para si mesma e para o outro o que significa ser professor(a).

Quanto à discussão que dicotomiza o “ser professor(a)” e o “ser educador(a)”, podemos dizer que está situada historicamente entre as décadas de 60 e 70 do século passado, tendo como referência, entre outros, um clássico texto de Rubem Alves (1980), *Conversas com quem gosta de ensinar*, no qual ele explicita as diferenças entre ambos. Para o autor, os(as) professores(as) seriam como eucaliptos que são enfileirados e comercializados, já os(as) educadores(as) seriam como jequitibás, belos e raros. Assim, os(as) educadores(as) seriam marcados(as) por um “estatuto de um conceito utópico”, seriam definidos(as) pelo amor e pela vocação, enquanto conceitos que nascem de dentro do(a) professor(a) para fora, não havendo, portanto, imposição. Já os(as) professores(as) existiriam aos milhares, mas estariam marcados(as) por algo que lhes é externo e “imposto”, como o conceito de profissão. Nesse sentido, o(a) educador(a) é marcado(a) por um compromisso político com visões, paixões e esperanças utópicas que são próprias dos sujeitos, enquanto o(a) professor(a), ao contrário, é funcionário(a) de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. Acrescentaríamos, ainda, a essas definições trazidas por Rubem Alves que, no Brasil, o conceito de educador(a) se popularizou a partir dos movimentos de educação popular, em suas mais variadas expressões, estreitando o compromisso político de transformação do mundo com o conhecimento que se é ensinado em sala de aula.

Em nossa pesquisa, como se pode perceber, adotamos uma leitura diferente do conceito de professor(a), e não é por acaso que optamos pela adoção do termo “professor(a)” em vez de “educador(a)” no decorrer do trabalho. Como já discutimos intensamente no capítulo dois desta tese, o processo de reconhecimento da docência como uma profissão é longo. As tensões entre a profissionalização e a proletarização são intensas e demandam, constantemente, uma postura política, crítica e analítica dos(as) professores(as) na defesa da sua profissionalidade. Igualmente, também discutimos como há no trabalho docente uma forte intersecção entre aquilo

que o(a) professor(a) é e aquilo que o(a) professor(a) faz, sendo este um trabalho investido (TARDIF; LESSARD, 2008). Há, portanto, uma inseparabilidade do lado político do lado profissional.

Na prática profissional docente, é necessário que os(as) professores(as) também dominem um saber-fazer que é próprio da profissão. O domínio das estratégias de ensino-aprendizagem, a reflexão constante sobre a prática, além do entendimento crítico do conhecimento a ser ensinado são pontos que demarcam a especificidade do trabalho docente e nada têm a ver com um trabalho acrítico ou tutelado; muito pelo contrário, são pontos que complexificam a profissão e mostram que apesar do aspecto político ser dela constitutivo, ele não é suficiente para sustentar o fazer cotidiano da profissão.

Segundo Passeggi (2010, p. 123), “Contar a sua história significa, assim, dar forma ao que antes não tinha”, portanto, quando os(as) professores(as) se colocaram a escrever sobre o que fundamenta uma educação antirracista, eles(as) passam a configurar, a formatar e a legitimar o saber que estavam mobilizando e construindo. Não houve nesse processo nenhuma revelação de um saber por eles(as) negligenciado, mas houve a transformação de saberes implícitos em conhecimento – o que faz com que os sujeitos dos diários de aula também sejam pesquisadores – e o redescobrir-se, reinventar-se a partir da sistematização do escrito – o que comporta o lado formativo da escrita. Os aspectos que constituem este tópico sobre o que os(as) professores(as) pesquisados(as) reconhecem como primordial para a educação antirracista são provisórios e inconclusos, pois dizem de uma narrativa das experiências profissionais vivenciadas dentro de um tempo e de um espaço delimitado. Outras narrativas, em outros espaços, podem trazer novos elementos para essa discussão. Parafraseamos aqui Thompson (1981), para quem cada idade, cada praticante, ou cada nova narrativa de experiência profissional pode fazer emergir novas perguntas, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência.

6.2 Numa educação antirracista, todos e todas aprendem e participam

Outra reflexão que nos chamou a atenção nas escritas dos diários, principalmente, durante as rodas de conversa, foi o fato de os(as) professores(as) sinalizarem o quanto estavam aprendendo e ampliando os seus horizontes sobre os significados de uma educação antirracista a partir das falas dos(as) convidados(as). Nesse sentido, são os diários que nos oportunizam conhecer e compreender quais processos reflexivos estavam em curso durante o processo de ensino da temática étnico-racial. O que nos leva a perceber que, para os(as) professores(as) em

questão, o momento em que se colocam a ensinar sobre a temática também se tornou momento de formação.

Os diários de aula oportunizaram, através das narrativas de experiências profissionais, um exercício que Passeggi (2010) chamou de autobiografia refletida. Nesse exercício, a escrita funciona como uma oportunidade de os(as) professores(as) voltarem-se sobre si, revisitarem e reavaliarem o próprio processo de ensino que estava sendo desenvolvido no Escola de Todas as Cores. No caso específico das rodas de conversa, é necessário pontuar que os direcionamentos trazidos pelos(as) convidados(as) fomentaram processos reflexivos não apenas nos(as) estudantes, mas também nos(as) professores(as). O que se percebe pelas reflexões dos(as) professores(as) é que, no instante em que se colocaram a ensinar sobre a temática étnico-racial, eles(as) também se colocaram a aprender e, principalmente, a complexificar o estudo da temática, estabelecendo relações com outros conceitos e trazendo à tona questões sobre o processo formativo que estava em curso. Assim, a formação que se percebe nesse processo de autobiografia refletida diz de uma busca pela compreensão e intervenção na cultura profissional docente a partir das lentes dos sujeitos que se formam de maneira individual ou coletiva no decorrer das rodas de conversa.

Todas as pessoas convidadas foram preciosas e os encontros **nos ajudaram a compreender cada vez mais a estrutura do racismo na sociedade brasileira, aprofundando para a interseccionalidade, anti-homofobia, anticapacitismo, antimisoginia**. Todos nós aproveitamos e crescemos nesses conhecimentos, professores e estudantes. (Marcos, diário de aula, 10/12/2020, grifo nosso).

Aprendi que a interseccionalidade com a pauta feminista, contra o capacitismo, com a LGBTfobia é mais do que necessária, é indispensável na luta por uma escola antirracista pois muitas das opressões se sobrepõe, principalmente no ambiente escolar e lutar por mais equidade racial te coloca na posição de maior abertura para rever diversas outras posturas seja você estudante, servidor ou professor de uma escola. (José, diário de aula, 14/12/2020, grifo nosso).

Ouvi-las [Coletivo Hellen Keller] **foi muito poderoso para mim e me deixou várias questões: que estratégias são necessárias para conseguirmos ouvir os estudantes com deficiência? Como construir uma educação em que todas as formas de aprender sejam contempladas? Como construir uma acessibilidade coletiva?** Minha grande dificuldade ao ouvi-las é de não conseguir perceber caminhos para sair do meu capacitismo. (Joana, diário de aula, 15/12/2020, grifo nosso).

Tenho estudado e me esforçado muito para me transformar em uma pessoa melhor, e **a discussão sobre racismo, capacitismo e feminismo estão me ajudando a ampliar a minha visão de mundo** e consolidar como quero transforma-lo para ser mais próximo do que eu acredito e eu me tornar uma pessoa melhor. (João, diário de aula, semana 25, grifo nosso).

Percebo que o grande desafio ao questionarmos racismo, machismo, homofobia e outras questões estruturais da sociedade, vem da forma como alguns princípios estão tão arraigados no nosso subconsciente que acabamos reverberando estereótipos que aprisionam aquelas parcelas da população que são

inferiorizadas dentro de papéis pré-determinados. (João, diário de aula, semana 23, grifo nosso).

Nos trechos acima, mais relevante do que o fato de narrar sobre as suas experiências profissionais está a importância que cada sujeito confere ao vivido através da narrativa. O que nos chama a atenção em todas elas, sem exceção, são o reconhecimento das rodas de conversa para o processo formativo docente, seus sentidos coletivos compartilhados entre os sujeitos do grupo e o modo como são contados e recontados nos diários, enfatizando inter-relações entre os encontros. Isso nos remete a Thompson (1981), para quem a ação humana consciente na história é uma das grandes afirmações da nossa humanidade. Assim, se o modo como os(as) professores(as) construíram as suas narrativas os(as) levaram a perceber o desenvolvimento de um processo formativo e, conseqüentemente, a terem uma maior consciência no seu agir profissional, é possível dizer que o processo das narrativas de experiências profissionais amplificou um processo de formação docente pontuado através da experiência profissional e da narrativa sobre ela.

Não sei mencionar o papel do diário nas ações deste projeto [Projeto Escola de Todas as Cores], mas certamente o diário é um dos instrumentos de análise e de reflexão da prática. Nos deixamos guiar muitas vezes, por nossos instintos, que como bem disse um colega instintos regados, por muitos anos de prática. Prática no processo de ensino e aprendizagem, mas prática que está agora em um contexto totalmente inusitado. Nos formamos uns aos outros e acredito que é neste processo de formação de pares que deve ser organizada a formação continuada, que é praticamente inexistente. (Joana, diário de aula, 22/12/2020).

A fala da professora Joana nos parece tecer uma síntese sobre o modo pelo qual ela analisa o processo de vivência e de aprendizado mútuo entre os(as) professores(as) no decorrer do projeto. É interessante perceber que a professora atribuiu ao processo de escrita do diário um processo formativo e reflexivo que, ao interrogar a prática, a retira do campo das certezas e a faz questionar, reafirmar e reavaliar o que construiu a partir de “muitos anos de prática”. Assim, queremos crer que o processo de escrita do diário foi formador para a professora em questão. Do mesmo modo, a professora também sinaliza sobre a possibilidade de formação ao desenvolver coletivamente um projeto. Diante da resistência dos(as) professores(as) às tentativas de (des)profissionalização do trabalho docente através de portarias emitidas pela Secretaria de Educação, os(as) professores(as) ousaram e bancaram a proposta coletiva do projeto, construindo um processo de formação entre pares no instante mesmo em que o seu próprio trabalho flertava com condições de desprofissionalização, como a intensificação e a

precarização das condições de trabalho. Assim, os(as) professores(as) utilizaram-se da tecnologia, de maneira autônoma e independente da direção escolar, como espaço de trocas e de experiências.

Outro ponto nos chama a atenção nos fragmentos de diários de aula acima selecionados. Há uma pluralidade de aspectos cognitivos que parecem integrar a preocupação reflexiva dos(as) professores(as) pesquisados(as). Lembramos aqui, novamente, que solicitamos aos(as) professores(as) que escrevessem sobre a sua prática pedagógica com relação à temática étnico-racial. Isto posto, nos parece interessante que os(as) professores(as) acabaram integrando outras pautas de minorias às suas reflexões por compreenderem que há relações entre elas. Nesse sentido, se reconhecemos que a formação é experiencial ou não é formação, como discutido por Josso (2004), torna-se relevante empreender teoricamente um exercício de descortinar os pressupostos cognitivos das interpretações construídas nas narrativas e que levaram os(as) professores(as) a processos formativos.

O conceito de interseccionalidade, presente na fala do professor João e do professor José, é relativamente novo. Esse conceito ganhou corporeidade com a escritora afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e passou a ter ampla visibilidade acadêmica a partir de 2001. Por interseccionalidade, Akotirene (2019, p. 14) entende ser “a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”. Nesse sentido, a interseccionalidade funciona como um sistema de opressão interligado, e será o movimento feminista negro o primeiro a aderir a essa leitura integrada das opressões. No entanto, ao longo do seu livro, Akotirene (2019) vai nos mostrar que os diálogos interseccionais capitaneados pelos conceitos de racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado são muitos, assim, o movimento feminista estabelecerá diálogo com outras minorias, buscando que o letramento produzido no campo da interseccionalidade seja também incorporado por pessoas indígenas, pessoas com deficiências, religiosos de matrizes africanas.

É necessário pontuarmos uma questão. Apesar de os(as) professores(as) relacionarem em seus diários as opressões do machismo, do racismo, do capacitismo e da homofobia, o último tópico não foi trabalhado pelos(as) docentes, mesmo tendo havido um pedido formal de uma aluna para que o tema fosse abordado nas rodas de conversa, interseccionando a homofobia com o racismo. Não é nosso papel como pesquisadoras dizer o que os(as) professores(as) deveriam ou não fazer durante o tempo do projeto Escola de Todas as Cores, mas, pelo tempo que acompanhamos os(as) professores(as), inferimos que a ausência dessa temática pode ser

explicada pelo fato de tratar-se de uma questão de fortes significados políticos e, provavelmente, por dificuldades em abordar o tema com alunos(as) adolescentes, que constituem o público dos anos finais do ensino fundamental.

Apesar de ter ocorrido uma roda de conversa que interseccionasse o tema do racismo com o feminismo, a temática mais trabalhada pelos(as) professores(as) com relação à interseccionalidade foi o capacitismo. Inclusive, em dado momento do projeto, os(as) professores(as) decidiram fazer em conjunto com os(as) alunos(as) um vídeo para ser divulgado nas redes sociais da escola defendendo a inclusão dos(as) estudantes com deficiência na escola regular. O vídeo apresentaria variados cartazes nos quais seriam apresentados os motivos da defesa de uma escola para todos(as). No entanto, o que se verificou foi que as frases elaboradas pelos(as) professores(as) e pelos(as) alunos(as) vinham carregadas de capacitismo. É a esse fato que a professora Maria faz menção em seu diário:

Cada vez mais entendo que o problema das minorias é, se não igual, é bem parecido. Falamos de deficiência, **mas não conseguimos descolá-la do capacitismo**. "Tadinha"; "Ela se superou", "Escola Para Todos porque as pessoas com deficiência me fazem ser melhor!!" Aff!! Como a sociedade eurocêntrica tomou conta do coração de todos? Como esse modelo conseguiu nos dominar? (Maria, diários de aula, 30/11/2020, grifo nosso).

O encontro de quinta teve o objetivo de organizarmos as nomenclaturas utilizadas para nos referirmos as pessoas em situação de deficiência e contou com a participação de 19 pessoas. (...) Ao lermos as frases muitos problemas foram verificados, de fato **sem ouvirmos as pessoas com deficiência fica difícil defender uma proposta que é pensada em especial para elas** e suas famílias. Saímos com o compromisso de buscarmos mais informação sobre o assunto. (Joana, diário de aula, 23/11/2020, grifo nosso).

Novamente podemos perceber um processo formativo em curso. Os(as) professores(as) tinham a intenção de desenvolver uma atividade, mas a tentativa, a experiência de executar a atividade os(as) conduziu para outras possibilidades. Nesse sentido, entendemos que os diários de aula nos permitiram perceber e analisar algo que é muito precioso e constitutivo do trabalho docente, mas dificilmente analisado por serem processos que ficam restritos aos(as) próprios(as) docentes e que não são comumente compartilhados com outras pessoas. Falamos da imediatez, a rapidez e a imprevisibilidade que são constitutivas do trabalho docente. Ainda que num ritmo diferente, por acontecerem longe da célula-classe e durante o ensino remoto emergencial, os(as) professores(as) perceberam e relataram nos diários que aquilo que havia sido planejado primeiramente não foi possível ocorrer, e eles tiveram que lidar com essa imprevisibilidade construindo uma outra agenda que fizesse sentido para o trabalho com aquele

grupo. Assim, podemos perceber, com base nos diários, aquilo que já foi teorizado por Tardif e Lessard (2008, p. 211) quando nos dizem que os(as) professores(as) apropriam e transformam o seu trabalho segundo o entendimento e interpretação que fazem das necessidades dos seus alunos e alunas.

Nesse sentido, é interessante perceber que os(as) professores(as) não abriram mão de pensar com os(as) alunos(as) a temática da interseccionalidade, mas buscaram como caminho tecer relações com os sujeitos que compunham a escola.

Iniciamos a semana com uma conversa com alguns auxiliares de apoio a inclusão trabalhadores da escola, que nos **deram diversas sugestões de como proceder no dia-a-dia da sala de aula** para termos um olhar mais empático e realmente inclusivo com os estudantes com deficiência, síndrome ou transtorno presentes em nossas aulas (...). (José, diários de aula, 30/11/2020 a 04/12/2020, grifo nosso).

Eu adorei a conversa porque ela fluiu e foi possível ver um pouco a leitura que eles fazem [apoio ao educando] da inclusão, que me parece ser muito parecida com a nossa, professores. **É tão desafiador pensar em como ensinar tantas pessoas diferentes que pode nos paralisar.** (Joana, diários de aula, 07/11/2020, grifo nosso).

Ao criar uma narrativa sobre o que foi vivido nesse processo de aprendizado, os(as) professores(as) deram sentido às experiências que viveram e que empreenderam ao buscar construir uma educação que fosse simultaneamente anticapacitista e antirracista. Como nos alerta Benjamin (1985, p. 197), numa sociedade do efêmero, o ato de narrar está em vias de extinção. São poucas as pessoas que sabem narrar devidamente. Mas o que seria a capacidade de narrar devidamente? Para o autor, é a capacidade de saber trocar experiências. Nesse sentido, ao lermos as tessituras construídas pelos(as) professores(as), percebemos que eles(as) estão a se formar através de uma demanda que nasce na prática. Foi a experiência de ter que lidar com um novo decreto sobre a Política Nacional de Educação Especial³¹ que demandou dos(as) professores(as) uma análise crítica sobre a sua formação e atuação profissional. Foi a experiência que, assim como nos diz Thompson (1981, p. 17), irrompeu na realidade vivida pelos(as) professores(as) e fez com que, frente a essas novas demandas, os antigos sistemas conceituais não servissem mais. Assim, a experiência encarnada nos sujeitos e em seu cotidiano escolar propôs novas questões para o exercício intelectual dos(as) professores(as) e novos processos que, como descrito pela professora Joana, são desafiadores e até mesmo paralisadores. É nesse sentido que entendemos que os saberes adquiridos pela experiência se constituem como fundamentos da carreira docente. A prática é o espaço de vivência e

³¹ Falamos sobre esse decreto ao apresentarmos as rodas de conversa no capítulo 3.

reconhecimento das experiências que se tornam parte da matéria-prima para a elaboração e a troca de experiências no sentido empreendido por Benjamin (1985).

Novamente, é o cotidiano que interroga a professora Maria e a faz tecer questões sobre a construção da identidade de pessoas negras e com deficiência:

Engraçado, sempre pensei que professores sabiam tudo. Mas eles não se sabem negros. Como exigir isso de uma criança com deficiência? Se o negro não se identifica, **como as crianças com deficiência se identificam? Como isso atinge a identidade delas ao longo da vida?** Não deve ser fácil!! Dá pano para estudo - recortar, costurar, fazer uma colcha com os "pedaços" de cada um. Mas não são pedaços. São seres inteiros que não conseguem se identificar com a sociedade atual, são muito humanos! Quem sabe um estudo horizontal dessa infância negra, com deficiência e mulher? Que colcha!! (Maria, diário de aula, 25/11/2020, grifo nosso).

Esse é mais um exemplo de vivências cotidianas que irrompem os espaços escolares e questionam os(as) professores(as). Por mais que a professora Maria tenha conhecimentos acerca da sua área e de seu programa de atuação, saberes relativos às ciências da educação e à pedagogia, é a prática que a interroga de maneira veemente e lhe demanda construir um saber prático (TARDIF, 2020) baseado em sua experiência cotidiana. Apesar de a professora não chegar a uma conclusão, novamente são os diários que nos possibilitam perceber processos de reflexão que estão em curso e nos permitem seguir o “fio de Ariadne” que nos mostra que, para além de uma postura de assujeitamento frente ao vivido, a professora está construindo uma postura crítica e reflexiva que interroga as relações entre crianças, negritude e deficiência. Assim, Thompson (1981, p. 16) vai nos lembrar que a experiência exerce pressão sobre a consciência social existente, proporcionando grande parte do material sobre o qual se desenvolvem elaborações intelectuais. E essas elaborações não ocorrem apenas a pesquisadores(as), mas surgem porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que lhes acontece e acontece ao seu mundo.

O próximo fragmento de diário nos faz perceber processos reflexivos docentes em curso sobre a temática da interseccionalidade, problematizando os limites das questões promovidas pelo feminismo branco e avançando nas provocações feitas pelo feminismo negro:

Achei um conceito muito forte [dororidade] e me fez pensar sobre como os movimentos feministas brancos muitas vezes reforçaram as posições subalternas das mulheres negras. Ou seja, sem um pensamento interseccional, dificilmente conseguiremos efetivamente criar uma sociedade que efetivamente seja inclusiva a todas, todes e todos. (João, diários de aula, semana 13).

O conceito de dororidade é relativamente novo e foi cunhado pela pesquisadora Vilma Piedade, no livro intitulado “Dororidade”. O conceito problematiza a noção de sororidade como um conceito universal que daria conta de sinalizar as relações de empatia e companheirismo entre as mulheres. Para a pesquisadora, é necessário ressaltar que o que une as mulheres pretas é a dor que elas sofrem, historicamente, ao sentirem o peso do racismo e do sexismo. Isso nos remete a um trecho da obra de Akotirene (2019, p.16), no qual ela nos diz que, enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam ser cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados por uma necropolítica. Nesse sentido, um trabalho docente antirracista necessita de professores(as) engajados(as) na compreensão das distintas formas de poder e de discriminação que agem sobre os corpos de negros e negras. Mas queremos ressaltar nesse fragmento, ainda, o necessário compromisso que o professor João estabelece com o conhecimento acadêmico antirracista. O professor traz para suas reflexões questões pontuadas em um livro recentemente lançado mostrando que o trabalho docente demanda um comprometimento com a atualização de leituras e uma relação com o saber que se ensina.

Assim, lembramos que Charlot (2000) vai nos dizer que não existe saber fora de uma relação. O saber é formado a partir de uma relação que o sujeito estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Admite-se, também, que além do saber ser relação, ele carrega em si a dimensão do desejo. Esse desejo, conforme o autor, é um desejo do outro, do mundo, de si próprio e, por que não, desejo de saber e de aprender. Há, no sujeito que se relaciona, o prazer de aprender e saber. Entendemos que essa dimensão é central à profissão docente que, para além de ser uma profissão das interações (TARDIF; LESSARD, 2008), é uma profissão atravessada pela relação com o conhecimento. Parece-nos ser constitutivo da profissionalidade docente esse desejo pelo conhecimento que pode ser empreendido a partir das reflexões sobre as experiências vividas no percurso do trabalho, mas também nesse movimento de buscar aprender sobre temas que irrompem na sua prática profissional.

Parafraseando Bondía (2006), diríamos que o profissional que somos é a elaboração narrativa (particular, contingente, aberta, interminável) da história de nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos passa. Nessa categoria, apresentamos algumas das reflexões que estão em curso no cotidiano dos(as) professores(as) pesquisados(as). Por serem reflexões que dizem do pensamento do(a) professor(a), elas não são muitas vezes partilhadas com seus colegas, permanecendo apenas no mundo interno dos(as) docentes. Nesse sentido, entendemos que os diários foram instrumentos fundamentais para conhecermos as reflexões que estão em

curso a partir do trabalho desenvolvido no Escola de Todas as Cores. Igualmente, entendemos que os fragmentos que selecionamos para debate conjugam reflexão com formação, demonstrando que a experiência do/no mundo do trabalho fortalece a proposta de pesquisa-formação que se distancia de um modelo exclusivamente acadêmico para privilegiar uma formação que ocorre ao longo da vida. Temos, assim, indícios de uma virada-paradigmática (PASSEGGI, 2016). Nesse novo paradigma, o(a) professor(a) é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, de produzir teorias e conhecimentos sobre o seu fazer profissional. Deste modo, sua emancipação advém da disposição de dar sentido às suas aprendizagens, como observamos nos fragmentos analisados.

6.3 Profissão de interações em tempos de pandemia

Já apresentamos, no capítulo 3, uma síntese das interações observadas entre professores(as) e alunos(as) durante as rodas de conversa e durante a realização da leitura do livro *Diário de Bitita*. Também apresentamos, nesse mesmo capítulo, algumas percepções que os(as) professores(as) tiveram sobre as interações com os(as) alunos(as) no decorrer do projeto. Nossa intenção, neste tópico, é sinalizarmos algumas estratégias mobilizadas pelos(as) professores(as) com intuito de potencializar essas interações e que foram apontadas em seus diários de aula enquanto investimentos que realizaram no processo formativo dos(as) estudantes.

As professoras Joana e Maria tomaram nota das primeiras interações que estabeleceram com os(as) alunos(as) para apresentar a proposta de projeto a ser desenvolvida durante as aulas síncronas. Mesmo os(as) professores(as) já tendo definido que o tema do projeto seria o racismo, eles(as) se colocaram a ouvir os(as) estudantes para entender o que pensavam sobre a temática étnico-racial, o que tinham interesse em descobrir, o que já conheciam sobre o assunto e possíveis dúvidas que já traziam consigo sobre a temática.

Ao serem questionados sobre o que gostariam de estudar sobre o tema [racismo] sugeriram algumas questões: Como começou o racismo no Brasil e no mundo? Por que o racismo se mantém? Como combater o racismo? Sendo que esta última questão foi repetida por três estudantes. (Joana, diários de aula, 10/09/2020).

Primeiro passo? Sem os estudantes para propor? Quem pensou por eles? De novo? Será que não aprendemos? Logo na primeira reunião os nossos alunos dizem: não queremos estudar o racismo, mas queremos estudar como formar uma sociedade menos racista!! Yes!! Isso!! Agora sim com a proposição e colocação destes jovens e sábios estudiosos!! O acontecimento vívido!! (Maria, diários de aula, 22/12/2020).

A escolha dos(as) professores(as) por trabalhar com a temática do racismo, ainda que tenha sido feita sem a participação dos(das) alunos(as), veio num momento muito sensível para a temática. Afinal, a pandemia e a demanda pela quarentena escancararam as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade e a precarização com que muitos negros e negras vivem, principalmente no sul global. Como analisado por Boaventura de Souza Santos (2020), alguns grupos estiveram mais expostos ao vírus e sofreram com a impossibilidade de realizarem a quarentena; esse é o caso das pessoas que estão em trabalhos informais e moradores de periferias, grupos que são marcadamente constituídos de pessoas pretas e pardas.

Durante a formação que ofereci aos(às) professores(as) sobre a metodologia de projetos, a proposta de intervenção por eles(as) construída situava-se justamente na interseção entre o racismo e a pandemia. Os(as) professores(as) trouxeram dados levantados por jornais de grande circulação nacional que analisavam os efeitos catastróficos da pandemia sobre a renda e as condições de trabalho de pessoas negras e pobres. No entanto, foi a interação com os(as) estudantes que mudou todo o curso do projeto. Quando os(as) professores(as) disseram dos impactos do racismo sobre a vida das pessoas negras, os(as) alunos(as) colocaram-se a interrogar sobre como romper com essa situação. A intervenção dos(as) alunos(as) foi fundamental para modificar toda a estrutura dos encontros e do conteúdo programático. Afinal, apesar de a temática do racismo ter sido mantida, a abordagem que se desenvolveu a partir daí com a temática foi totalmente reestruturada.

Nesse sentido, a interação com os(as) estudantes não foi apenas uma mera formalidade, mas, efetivamente, os(as) professores(as) colocaram-se a ouvir sobre o interesse dos(as) alunos(as) com a temática. Isso nos lembra Freire (2014) ao dizer que o conteúdo de uma educação como prática de liberdade não deve ser imposto aos seus sujeitos, mas deve ser, antes, fruto de uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos que foram listados como importantes pelos sujeitos aos quais se destina o processo educativo. Por isso os temas incorporados às rodas de conversa foram tão fundamentais ao projeto, pois eles nomearam aquilo que os(as) estudantes não conheciam *a priori*, mas definiam como antirracismo.

Como descrito por Suárez (2010, p. 182), a experiência da documentação narrativa de experiências pedagógicas possibilita que aspectos que geralmente não são documentados dos projetos e das vivências escolares passem a ser registrados e a fazer parte da “memória pedagógica da escuela”, o que também pode ser usado nas pesquisas acadêmicas, porque

permite recriar as imagens e interpretações do mundo escolar e dispor publicamente, a partir de outras formas, aquilo que se decide, se conta e se passa no interior das escolas.

Desse modo, consideramos muito rica a experiência reflexiva que nos permite resgatar, minimamente, o diálogo que os(as) professores(as) promoveram com os(as) alunos(as) para construir o projeto. Essa memória de como o trabalho docente se constrói de forma coletiva, entre professores(as) e alunos(as), permite compreender a complexidade do trabalho docente e traz evidências da dimensão interativa da docência.

Outras interações que foram sinalizadas pelos(as) professores(as) em seus diários ocorreram com alguns(mas) alunos(as) durante o processo de realização das rodas de conversa.

Ele falou um pouco da parte técnica, mesmo, das vantagens do youtube, do face e do instagram e falou um pouco dessa parte mais “jornalística”, a timidez, da preparação mesmo para uma live. Foi muito importante ele falar sobre timidez porque a gente vem tentando fazer que o mediador de todas as conversas seja um aluno, tem sido sempre a mesma aluna, a Giovanna. (Joana, diário de aula, 20/10/2020).

A Emilly e a Isadora se voluntariaram para mediar a conversa. O que eu gosto, pois este voluntariado parece fácil, mas é difícil. Na parte da tarde a Emilly me cobrou, pelo Whatsapp, o resumo que me comprometi a enviar para ela, pois ela começou a participar do grupo recentemente, logo seria difícil ela contar o histórico. Mas ela acabou lendo o texto o que não era a proposta. Na conversa com o Bocão [um dos convidados] vou pensar uma estratégia para que a Isadora que também chegou recentemente participe e consiga contar a história de estudo do grupo. (Joana, diário de aula, 10/11/2021).

Na quinta-feira tivemos uma reunião do grupo antirracista para podermos organizar a conversa com a Mara Evaristo. Fiquei muito contente com a postura dos estudantes, duas se dispuseram a guiar a conversa e organizar as inscrições no chat. (João, diário de aula, semana 10).

(...) a Giovana, que tem participado muito do grupo, ficou responsável por mediar a conversa, mas ela ficou muito nervosa e me falou isso no Whatsapp durante o encontro e pediu para a Isadora ler as perguntas. Também não conseguiu mediar o chat. O nervosismo dela me surpreendeu, pois ela tem estado muito à vontade em todas as reuniões do grupo. Esta possibilidade de falar em público é muito importante na construção das habilidades, já que para conseguir falar em uma situação de pressão exige muito das pessoas. (Joana, diário de aula, 30/11/2021).

As alunas que estavam frequentemente presentes nos encontros eram convidadas pelos(as) professores(as) a participarem das rodas de conversa como mediadoras. Mais do que simplesmente apresentar o(a) convidado(a) da vez, a ideia era que os(as) alunos(as) tivessem a oportunidade de falar em público e tivessem a experiência de conduzir uma roda de conversa. Se queremos que nossos(as) alunos(as) sejam críticos(as) e coloquem-se a expor suas opiniões, temos que começar, inicialmente, a desenvolver neles(as) a habilidade de falar em público.

Como dito por Suárez (2010, p. 183), narrar experiências pedagógicas possibilita pensar e repensar, por meio da escrita, nossas práticas, nossos mundos, reinventar o vivido com outras palavras, formar-se junto com o outro. Nesse sentido, entendemos que na vigência do ensino remoto emergencial e da consequente interdição dos(as) professores(as) em terem contato direto e longo com os(as) seus(suas) alunos(as), eles(as) tiveram de criar outras possibilidades de interação que fossem igualmente formativas para a vida desses sujeitos, colocando-se em processo de formação sobre a sua prática pedagógica. Percebemos uma aposta, por parte dos(as) professores(as), de que os(as) alunos(as) seriam capazes de conduzir as rodas e poderiam assumir uma postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, o que em muito dialoga com uma proposta de educação antirracista que questione um ensino bancário e sem reflexão crítica por parte do(a) estudante. Na experiência narrativa dos(as) professores(as), é possível perceber que há um processo reflexivo em curso sobre como interagir de maneira “pedagógica” com os(as) alunos(as). Isso fica evidente quando a professora Joana reflete sobre as possíveis maneiras de inserir a aluna recém-chegada na condução das rodas de conversa, ou quando o professor João vibra com a participação de duas alunas na condução das rodas. Assim, os(as) professores(as) parecem refletir e admitir como legítima a possibilidade de significativas interações com os(as) alunos(as), ainda que sejam pontuais, tendo em vista o contexto do regime remoto.

A habilidade de expressar-se em público parece ainda não ter atingido nos espaços escolares o mesmo destaque que é conferido às habilidades de leitura e escrita. Muito pouco se fala e sistematiza-se sobre a construção dessa habilidade. A comunicação, quando trabalhada com os(as) estudantes, demanda muito mais do que o simples controle da voz e da pronúncia clara das palavras. É necessário, para uma comunicação ser assertiva, que haja, por exemplo, a escolha de um vocabulário apropriado e que o discurso seja organizado de maneira clara pelo expositor. Como observado nos fragmentos dos diários, não eram muitos(as) os(as) alunos(as) que se dispunham a conduzir uma roda, mas os(as) que se propunham a fazer essa condução tinham o apoio dos(as) professores(as). Alguns(mas) escreviam um roteiro de como iriam fazer a condução e outros(as) eram mais ousados(as) e arriscavam falar de maneira improvisada. Assim, entendemos que o desenvolvimento da habilidade comunicativa se mostrou como um ponto positivo explorado pelos(as) professores(as) durante o projeto, principalmente por trazer para o centro do debate o(a) aluno(a) com suas demandas e possibilidades.

Havia também algumas interações pontuais que eram realizadas por alguns(mas) professores(as) para o desenvolvimento das atividades. Como dissemos no capítulo anterior, a

professora Maria notabilizou-se por trazer para o projeto a sua identidade profissional como professora do Atendimento Educacional Especializado. Nas interações com os(as) alunos(as), essa sua característica também se destacou.

Fiz uma reunião com a Rebeca e com a Letícia para podermos fazer o card do próximo encontro do Escola de Todas as Cores. Elas disseram estar gostando do formato das nossas conversas e também de aprender a pensar e escrever o #pracegover. Isso é bom de ouvir. Tento deixa-las buscar os templates que mais as agradam, a escrita que mais se identificam. É um processo moroso, mas necessário para que aprendam. (Maria, diário de aula, 01/03/2021 a 07/03/2021).

Essa semana arranjei tempo. Eu, Rebeca, Gih, Let, Isa e Emily fizemos o card. Deixei tempo para conversa, discussão sobre cores, melhor lugar da foto, a descrição. Tudo para que elas pensassem sobre a mensagem que queríamos passar com aquela produção. Foi muito bom. Português não é muito a praia delas, mas há um esforço do grupo. (Maria, diário de aula, 08/03/2021 a 14/03/2021).

O grupo de alunas ao qual a professora se refere em seu diário é o grupo que se mostrou mais participativo durante o projeto. Apesar de a professora Maria não ser professora de Língua Portuguesa, muito do seu trabalho com as estudantes para a construção dos *cards* de divulgação dos encontros envolvia o desenvolvimento da escrita formal. É interessante pensar sobre esse aspecto, porque havia no grupo um professor de Língua Portuguesa, mas esse trabalho ficou a cargo da professora Maria. Inferimos que essa responsabilidade ficou a cargo dessa professora porque ela tinha mais facilidade para marcar encontros online com as alunas e por fazer parte da sua identidade profissional o cuidado com uma divulgação que tivesse a descrição para pessoas cegas “verem” a imagem. De modo geral, é interessante perceber que a professora optou por ter essa interação com os(as) estudantes enquanto poderia desenvolver essa tarefa sozinha e num tempo muito menor. Entendemos que essa é mais uma das estratégias que foram usadas por professores(as) participantes para buscar uma proximidade com os(as) estudantes durante a pandemia.

Um fragmento do diário da professora Maria nos ajuda a pensar sobre as interações em tempo de pandemia e o modo como ela analisou as interações no projeto:

Mas e os estudantes? O que pensaram e fizeram ao longo do semestre? O que os fizeram diferentes? Quais ações se impõem a eles a partir do sabido? Que apostas eles fazem pra vida a partir desse projeto? Conseguimos atingi-los de que forma? Eu não sei responder. (...) Acredito que proporcionamos relação e, segundo Cristina Kupfer, “não há aprendizagem sem relação”. Ou seja, mesmo que virtualmente, nos relacionamos com os alunos e possibilitamos aprendizagem. Se o ato de aprender, presume sempre uma relação com o Outro, então aprendemos – nós e os nossos alunos. Pois nos relacionamos. O que aprendemos? Não podemos dizer. Cada qual aprendeu, apreendeu a sua chave, buscou o significado de cada encontro dentro da sua história, valores e perspectivas. O que importa é que aprendemos. Não saímos ilesos dos nossos encontros. (Maria, diário de aula, 22/12/2020).

A professora dialoga consigo questionando-se como o que fez ao longo do semestre repercute na vida dos(das) estudantes. Ela usa o diário de aula para se indagar, e apesar de dizer que não possui respostas para as perguntas que ela mesma faz, ela aventava uma possibilidade: houve relação. Conseguir estabelecer relações com os(as) alunos(as) e com os(as) professores(as) parece-nos ser um dos maiores desafios do projeto e, de uma maneira geral, dos(as) professores(as) durante o ensino remoto emergencial. Câmeras e microfones desligados fizeram parte da maior parte dos encontros das rodas de conversa, o que levou os(as) professores(as) a tentarem construir outras estratégias de participação dos(as) alunos(as) durante a leitura de *Diário de Bitita*. Assim, ainda que limitada pelas contingências, entendemos que é possível dizer que houve relação, mas é necessário dizer que não foram quaisquer relações, mas relações mediadas pelo conhecimento antirracista. Desse modo, se não podemos, assim como a professora Maria nos diz, afirmar o que cada um aprendeu com essa relação, é possível e adequado dizer que em relações educacionais pautadas sobre a noção da prática de liberdade (HOOKS, 2017) sempre temos a esperança de que o conhecimento dialogado enriqueça e torne melhores os sujeitos da relação.

Há uma tentativa de relacionamento, com os pares e com os(as) estudantes, mesmo diante da iminência da reclusão imposta pelo contexto mais amplo da pandemia. As relações que se criaram foram construídas dentro de uma outra lógica e não podem ser analisadas com base nos esquemas que possuímos sobre as interações que ocorrem em salas de aula presenciais. Reconhecemos que houve uma perda significativa em relação às interações comumente presentes em uma sala de aula, inclusive porque a maioria do alunado não estava presente nas salas de aula virtuais e pelo próprio tempo reduzido dos encontros. Não há relação quando não há presença.

No entanto, concordamos com a professora Maria quando avalia que, para os sujeitos que se dispuseram a participar do projeto, as interações foram significativas. De modo especial aprenderam os(as) professores(as), os quais, ao se virem interditados(as) das relações/interações, tiveram que construir possibilidades outras através de reuniões para discutir *cards*, reuniões para ajudar a conduzir as rodas de conversa e reuniões para sinalizarem o que gostariam de aprender, entre outros momentos.

6.4 O(A) professor(a) é uma pessoa

Relembrando a conhecida frase de Jennifer Nias, “O professor é uma pessoa; e parte importante da pessoa é o professor” apresentaremos algumas considerações sobre a relação entre personalidade, profissão docente e a temática étnico-racial. Ao criar narrativas sobre as práticas pedagógicas com a temática étnico-racial, os(as) professores(as) acabaram adentrando o universo de sua vida pessoal e estabelecendo conexões entre o trabalho que estavam desenvolvendo. Destacamos que a proposição da escrita sobre as narrativas de experiências profissionais sobre a temática étnico-racial comporta em si um potencial reflexivo, pois a temática étnico-racial não interpela os sujeitos da pesquisa apenas quando estão lidando pedagogicamente com a temática, mas os atravessa em muitas das situações cotidianamente vivenciadas.

Do mesmo modo, quando a temática os interpela em seu cotidiano, isso afeta a maneira com que lidam com a temática em sua profissão. Nesse sentido, há dois movimentos possíveis de análise: aquele que se inicia no cotidiano e interpela a prática profissional e aquele que se inicia como uma prática profissional e interroga o modo de agir no cotidiano desses sujeitos.

A professora Maria trouxe para o seu diário de aula duas situações cotidianas em que a temática étnico-racial atravessou sua vida. A primeira foi em uma conversa informal com uma amiga e a segunda foi numa situação do cotidiano familiar:

Em uma discussão sobre Literatura Negra em uma outra escola, minha amiga professora, negra, desabafa: "Nunca me vi! Nenhuma princesa me representava. Não queria ser negra!" e caiu num choro de alma. Como deve ser doloroso!! E eu que achava que professor sabia tudo! Ela se soube negra bem depois. Estava sem identidade até há pouco tempo. Mas como assim? Não entendo! Talvez entenda quando penso que as propagandas com negros são recentes; maquiagem para negras saiu no mês passado; princesas negras uma única, assim mesmo com um sapo. Impossível se reconhecer até bem pouco tempo atrás. Ainda não é o ideal, mas é um caminho. (Maria, diário de aula, 30/11/2020).

A pergunta de uma senhora que precisa de cuidados me atinge no peito: "eu vou ter que ficar com essa negrinha, agora?" Não consigo responder a resposta que ela quer. Deixo que seus filhos respondam. Acredito que a pergunta deveria ser outra: vou ter que tolerar essa senhora, dita branca, que precisa de auxílio, mas quer escolher a minha cor, como se essa cor dissesse quem eu sou e o que posso e sei fazer? Guardo meus pensamentos. Mas eles são muitos e me enchem a cabeça, o pescoço e a alma. (Maria, diário de aula, 26/10/2020 a 01/11/2020).

Teria o fato de trabalhar sistematicamente com a temática, por aproximadamente um ano, associado ao fato de ter que escrever diários sobre a prática com a questão étnico-racial, tornado o assunto mais sensível à observação dos(as) professores(as)? As duas experiências

narradas parecem impactar a professora Maria de forma diferente. Na primeira ela se solidariza com o choro da amiga negra que nunca se viu representada na literatura infantil. Noutro momento ela se silencia, mas reflete sobre um comentário racista da senhora em questão. Como nos diz Kilomba (2019), o colonialismo é reatualizado pelos traumas e pelos episódios racistas vivenciados. A ferida do presente ainda é a ferida do passado, entrelaçando-se como resultado dessas opressões. Mas, neste caso, quem se depara e observa essas feridas é uma mulher branca. A docência teria oportunizado à professora um olhar crítico e atencioso para a ferida colonialista do racismo cotidiano? Conjecturamos que essas observações, reflexões e ponderações sobre o racismo cotidiano tenha possibilitado a alguns(mas) desses(as) professores(as) um olhar mais sensível para o ambiente de sala de aula, buscando desnudar o racismo e suas implicações nesse espaço.

Para Passeggi (2010), as narrativas pessoais nos permitem construir, a partir de uma interação dialética, a relação entre espaço social e espaço pessoal. Nesse sentido, reflexões narrativas permitem-nos conhecer as interpretações sobre o que a pessoa da narrativa pensa sobre o mundo que a cerca e sobre os sentidos que ela atribui ao que foi vivido e às suas ações. Questionamo-nos se a reflexão que a professora Maria realiza sobre a história de racismo da sua amiga lhe permitiu formar-se para vislumbrar nas histórias de vida de outras crianças negras, suas alunas, a necessidade de trazer para dentro de sala de aula elementos da cultura negra, narrativas de pessoas negras e, por que não, convidar pessoas negras para tornar o ambiente escolar mais plural.

Já a observação e a desnaturalização da ocupação dos espaços parecem tornar-se alvo da atenção do professor Marcos. No relato a seguir, ele se coloca a refletir sobre algumas diferenças entre os espaços ocupados por negros e por brancos.

Reparou como as filas de vacinação de idosos são predominantemente de pessoas brancas? As pessoas negras ou estão ocupadas demais atrás da sobrevivência ou não chegam a ficar idosos. Reparou como as filas de doação de marmitas são predominantemente de mulheres negras com crianças nos colos? Os pobres não podem ficar isolados em casa, porque compartilham a família com a fome, resultado da “salvação da economia” que os governantes pregam." (Marcos, diário de aula, 14/04/2021).

A observação do cotidiano fez com que Marcos chegasse a algumas percepções sobre como a sociedade brasileira é organizada de forma racista. Segundo a pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, concluída em 2017, 56% da população brasileira concorda com a seguinte afirmação: “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. Nessa mesma linha, ganhou

destaque à época a pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) que apontou que um jovem negro é morto a cada 23 minutos no Brasil. Inclusive os dados dessa pesquisa deram origem a uma campanha da Organização das Nações Unidas (ONU Brasil) denominada “Vidas Negras”. Uma busca pelos principais jornais do país nos últimos anos confirmaria o que a observação do professor Marcos constatou.

A reflexão do professor Marcos, em nossa perspectiva, demonstra uma percepção apurada para as causas que entremeiam a temática étnico-racial. Como nos conta Almeida (2021, p. 44), com base nos estudos dos pesquisadores norte-americanos Hamilton e Ture, em casos de racismo individual, quando pessoas são claramente ofendidas por apelidos racistas, é comum haver mobilizações contra esse ato. No entanto, se na mesma região morrem quinhentos bebês negros por falta de comida e falta de instalações médicas adequadas, isso pouco mobiliza a população. E é aí que vemos a ação do racismo estrutural que empurra para a margem do capitalismo os corpos negros e os mantém presos a esse padrão de poder colonial. Nesse sentido, essa inquietação do professor Marcos frente à desigualdade que entremeia classe e raça no Brasil pode corroborar e renovar, como nos lembra hooks (2017), a ideia que nossa maneira de viver, de ensinar e de trabalhar deve refletir unanimemente nosso compromisso com o ato de ensinar, viver e refletir comprometidos com a diversidade cultural.

Já nos relatos da professora Joana há fortes traços de como a sua história familiar tem sido mote para inúmeras reflexões:

Depois de nossa conversa perguntei para minha mãe qual a cor ela escolheria para a minha avó? Dei as 5 opções do IBGE: Branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Ela me devolveu a pergunta, o que é pardo? Eu disse responde a partir do que vc sabe. Ela me disse a Bela é o que? E a Ana? (Minha filha e sobrinha) Eu falei depois que você me responder eu te respondo (rsrs). Ela disse mãe era indígena e eu disse nós vamos ter que esperar elas crescerem para disserem o que elas são, mas eu acho que a Bela é preta e a Ana é parda. (Joana, diário de aula, 10/11/2020).

Como sempre aproveitei a reunião para fazer terapia, **pois como professora de muitas crianças negras e mãe de uma menina negra me pergunto e pergunto aos entrevistados, como educar nossas crianças e adolescentes para viverem em uma sociedade racista?** Até hoje as respostas são quase iguais e todas giram em torno de empoderarem as crianças para se acharem lindas e sem complexo de inferioridade, para não deixarem o racismo minarem a sua estrutura. (Joana, diário de aula, 09/10/2020).

A Mara contou muito de como ela se viu como negra e de sua história. Coração aberto revelando mais das violências sofridas, única e exclusivamente por ser negra. (...) Angústia em saber que ainda terei que ser colo para minha pequena nos dias em que ela for vista como inferior, nos dias em que ela ouvir que ser preta é ruim. Angústia por saber não haver receita, por saber que o racismo vai continuar. (Joana, diário de aula, 17/11/2020).

Os relatos da professora Joana nos mostram que em sua vivência de mãe e professora a temática étnico-racial é fortemente marcada pela indissociabilidade do pessoal e do profissional. Em que pese a literatura sobre o trabalho docente apontar que essa é, de maneira geral, uma característica constitutiva da docência, queremos demarcar que, no caso do empreendimento de uma educação antirracista, esses laços parecem ser estreitados. É interessante que, no segundo fragmento, a professora, inclusive, correlaciona o conhecimento que produz sobre a temática ao fato de ser mãe de uma menina negra e professora de alunos(as) negros(as). Ela reflete por ser mãe ou por ser professora? As respostas, e principalmente as perguntas, que mobilizam essa professora entrelaçam esses diferentes papéis.

Se o diário é uma forma de expressão e reflexão, ele colabora para o desenvolvimento de uma capacidade de reflexividade narrativa, através da qual se dá sentido às aprendizagens com a temática, organizando-as, historicizando-as e tornando-as acessíveis para serem utilizadas como conhecimento adquirido. Essa capacidade reflexiva narrativa se expressa, por exemplo, pelo exercício de olhar para alguns dos conflitos e certezas que permeiam as experiências profissionais e pessoais, buscando construir/reinventar uma percepção de si, do outro e do mundo, criando novas possibilidades para o que se apresenta como experiência vivida e aventando possibilidades para o futuro.

Ao problematizar o racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) que afeta os corpos e as identidades negras, a professora pode evocar uma infinidade de questões que podem ser alteradas em sua prática a partir da sua preocupação pessoal com a temática. Vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares compõem o racismo cotidiano e fazem com que ele seja ao mesmo tempo sutil para quem possui o privilégio da branquitude e extremamente agressivo para quem o enfrenta.

Já no caso do professor João, o que podemos perceber em seus diários é a recorrência de processos reflexivos sobre a temática étnico-racial e sobre a sua própria construção identitária como homem negro:

Vejo como é imprescindível para a nossa sociedade visibilizar aquelas pessoas que são marginalizadas e subalternizadas até mesmo dentro de grupos que lutam por direitos civis e contra opressões. Essas aulas e cursos [que estou fazendo] estão transformando minha forma de pensar o mundo, **me achava uma pessoa preocupada com essas situações, porém após os cursos, debates e reuniões realizadas ao longo deste ano vejo que tenho um caminho muito maior que imaginava.** Tenho tentado ampliar cada vez mais a minha percepção das opressões ao meu redor e pensar formas de me posicionar e auxiliar na mudança que acredito. (João, diário de aula, semana 15).

Nesta semana tive um indicativo direto de como é importante construir uma educação antirracista para que todos possam compreender o peso da experiência de pessoas

negras. Tenho passado por um processo de “tornar-me negro” e reviver as minhas experiências de forma a perceber os momentos que a única explicação para ser excluído ou perseguido seriam minhas características físicas. (João, diário de aula, semana 30).

Há no primeiro fragmento três movimentos que parecem resultar num processo crítico-reflexivo. Inicialmente, há uma leitura sobre a sociedade e sobre as formas de luta contra as opressões que impedem, inclusive, que alguns sujeitos tenham assegurados seus direitos. Em seguida, há um movimento de formação sinalizado a partir dos cursos, debates e reuniões que o professor aponta ter participado e, por fim, uma reflexão individual sobre aquilo que ocorre ao seu redor, problematizando, principalmente, o seu posicionamento para ajudar a possibilitar no mundo as mudanças que ele acredita serem necessárias. Há um processo de engajamento que recoloca o processo formativo a partir das noções de autonomia, de emancipação e de autodeterminação do sujeito docente que não necessita necessariamente da presença em espaços acadêmicos para produzir conhecimento, pois surge a partir do envolvimento do sujeito no processo do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, é interessante o professor citar que o curso que ele está fazendo está mexendo com seu autorreconhecimento. Isso só reforça a tese de que toda aprendizagem é biográfica; se não, não há aprendizagem.

Já sobre o segundo fragmento, percebemos que uma das formas de construir um processo de autonomia do sujeito é a partir da produção de um discurso ou da estruturação de uma narrativa de si. No caso do sujeito negro, o processo de tornar-se negro é parte importante do processo identitário e político que marca sua vida. É esse processo que parece estar sinalizado no diário do professor João. No momento em que ensina sobre a temática étnico-racial, o professor debruça-se sobre a sua identidade e acaba por ressignificar algumas vivências da sua vida.

Já nos diários da semana 10 e 20, o professor João relata questões pessoais que o preocuparam:

Nesta semana passei por momentos tensos. Minha companheira começou a sentir-se mal no final de semana e na segunda-feira acordou sem olfato e paladar. Por isso fez uma consulta online e ficou isolada no nosso quarto. Assim fiquei cuidando da nossa filha. Por segunda ser feriado e terça eu não ter nenhum compromisso marcado pude cuidar dela sem contratempos. Não pude acompanhar as discussões nos grupos de WhatsApp da escola para me concentrar na casa. (João, diário de aula, semana 10).

Essa semana foi extremamente complicada. Minha filha começou a se sentir mal na noite de domingo, praticamente não dormimos e segunda passamos a tarde no hospital. Ela está com suspeita de COVID e na segunda à noite minha companheira começou a ter os mesmos sintomas. Portanto, tive que me concentrar no cuidado com as duas. Na manhã de segunda a pequena sequer falava de tão

mal que estava. E enquanto tentava segurar as pontas em casa, a iminente volta às aulas me deixa ainda mais receoso, eu ia para a escola basicamente de três formas, carona com uma professora que é minha vizinha, de bicicleta e de ônibus. Nenhuma das três formas me dará tranquilidade e segurança. (João, diário de aula, semana 20).

Um fato curioso evidenciado pelos relatos acima é que, apesar de o professor ter clareza da finalidade acadêmica do diário, que estava sendo, em última instância, escrito para ser lido pela pesquisadora, ele apropriou-se de tal maneira desse diário de aula como instrumento pessoal que o usou para narrar situações de sua vida familiar. Essa situação confirma a complexidade que permeia a escrita dos diários, demonstrando, como descrito por Zabalza (2004), que o diário também comporta o fato de ser um “refúgio narrativo” no qual o professor explicita tanto aquilo que sabe e faz quanto também aquilo que o afeta e sensibiliza. O envolvimento na realização do diário torna-o um documento pessoal que ocorre desde si e para si mesmo e que possibilita conhecermos o mundo pessoal dos(as) professores(as). Assim, o que parecia evidenciar sobretudo uma questão de natureza emocional e/ou afetiva vivenciada pelo professor adquire outro sentido ao permitir compreender por que o professor obteve maior dificuldade para planejar suas aulas ou para envolver-se com as questões escolares em determinada semana.

O professor João relata em momentos diferentes a preocupação com suspeitas de Covid-19 com a sua companheira e com a sua filha, assim como a preocupação com a iminência do retorno das aulas presenciais e a preocupação com as condições de segurança para que ele pudesse desenvolver o seu trabalho com tranquilidade. É necessário pontuar que a preocupação com as questões de segurança sanitária no trabalho durante o período da pandemia foi mote para a organização coletiva de uma greve sanitária pelos(as) professores(as) da Prefeitura de Belo Horizonte. A greve buscou esclarecer a população sobre os perigos do retorno presencial sem a devida vacinação em massa e, também, demandar a antecipação da vacinação dos(as) trabalhadores(as) da educação. Ao longo dos cinquenta dias de greve sanitária, os(as) professores(as) permaneceram trabalhando no regime remoto.

Segundo Zabalza (2004), o processo de narrar traz para a consciência do sujeito da narrativa as suas atuações, as intencionalidades que a permeiam e os processos reflexivos daí advindos. Sobre esse último, é interessante perceber que são as mais distintas situações e possibilidades que podem favorecer processos reflexivos sobre a atuação profissional docente, e não apenas situações que envolvem propriamente o espaço escolar. Nos diários do professor

João e da professora Joana encontramos situações de reflexão sobre a sua prática pedagógica que aconteceram em distintos momentos de seu cotidiano:

A volta das aulas da Marina [minha companheira] também tem me levado a discutir sobre educação com ela novamente, a partir do que ela vem estudando no curso de pedagogia. É muito bom ter alguém para debater sobre isso em casa, ela tem me trazido reflexões muito interessantes das aulas, me ajudando a pensar a escola e a educação de maneira mais ampla que a apresentada no meu curso de graduação. (João, diário de aula, semana 13).

Bela onde você guardou os meus cartões? Ela me respondeu: Meu cartão. Eu disse, então onde você guardou os seus cartões? Ela me mostrou que colocou dentro da blusa. Aí eu disse, e depois que você tirou eles de dentro da blusa onde você guardou os cartões? Ela disse: No quarto da vovó. Então vamos para lá. Ao chegar no quarto eu perguntei, onde estão os cartões? Aí ela abriu o cesto de roupa suja e pegou os cartões. Esse diálogo só foi possível porque, além de muito amor havia tempo para ele acontecer (...). Como construir diálogos efetivos com os estudantes nas condições de trabalho atuais? A nossa estrutura nos impulsiona a padronizar os estudantes e os que estavam fora do padrão são responsabilizados, por não se adequarem a padronização. (Joana, diário de aula, 15/12/2020).

Numa busca por relacionar o pluralismo do saber profissional docente aos modos pelos quais eles são integrados no trabalho docente, Tardif (2014) nos chama a atenção à maneira pela qual os(as) professores(as) integram as suas histórias de vida aos saberes profissionais docentes. Nesse sentido, a família e os processos educacionais escolarizados, ou não, pelos quais o(a) professor(a) já passou influem diretamente nos seus saberes profissionais, sendo impossível identificar imediatamente sua origem, uma vez que esses saberes convergem para a realização da intenção educativa que está posta naquele momento.

Assim, quando os(as) professores(as) refletem sobre a sua prática profissional, sobre educação ou sobre o seu saber-fazer profissional, esses saberes são formulados de modo articulado e integrando as dimensões pragmáticas e biográficas do saber profissional. Utilizando-se da metáfora das ferramentas de um artesão, Tardif (2014, p. 65) vai nos lembrar que, assim como o artesão, o(a) professor(a) também adotou, mas, principalmente, adaptou para o seu trabalho todas as ferramentas que utiliza. E é esse processo de adaptação que vemos nos processos reflexivos dos(as) professores(as) ora em questão. Através de reflexões cotidianas, os(as) professores(as) ressignificam, reelaboram e repensam a sua prática profissional, possibilitando articular e integrar a sua biografia e suas vivências biográficas aos seus saberes profissionais.

6.5 Intensificação do trabalho docente

O trabalho desenvolvido, e por nós analisado, pelos(as) professores(as) do projeto Escola de Todas as Cores até aqui se pautou em relativa autonomia docente no seu desenvolvimento durante a pandemia. No entanto, é possível perceber um tensionamento dessa autonomia, dado que o trabalho desenvolvido no projeto não constou dentro das 800 horas anuais de trabalho letivo e foi motivo de enfrentamentos com a direção escolar para permitir que a proposta fosse aprovada. Esses tensionamentos sobre a autonomia docente não se verificaram apenas dentro do projeto, mas parecem ter sido uma marca do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) na pandemia. Conforme nos lembra Souza *et al.* (2021), o que se pôde perceber durante o período da pandemia foi uma intensificação e uma precarização do trabalho docente, marcado por uma sobrecarga do trabalho e um mal-estar docente causado por essa sobrecarga. Corroborando esses autores, Saraiva, Traversini e Lockmana (2020) vão nos dizer, a partir da pesquisa desenvolvida por elas, que o ensino remoto emergencial foi marcado por uma demanda por disponibilidade irrestrita por parte dos professores e professoras. O trabalho ia além da carga horária contratada e o(a) professor(a) encontrava-se disponível por três turnos pelo WhatsApp, além de ter de planejar atividades, enviá-las, no formato digital ou físico, e ainda ter tempo para corrigi-las e contabilizá-las. Nessa mesma linha, Magalhães (2021) vai nos dizer que a exclusão dos(as) professores(as) das decisões sobre adaptações curriculares, avaliações escolares e estratégias a serem tomadas no ensino remoto reflete um progressivo processo de precarização e tentativa de desprofissionalização do trabalho docente.

Diante desse cenário analítico proposto por vários autores e autoras a partir de pesquisas em curso e de apontamentos teóricos, olhamos para os diários de aula nos indagando se havia indícios que nos possibilitassem identificar como os(as) professores(as) estavam vivenciando as relações com a gestão escolar e com a secretaria de educação ou, ainda, com o próprio sindicato. Foi nos diários do professor João que encontramos evidências de como essas relações foram construídas a partir do número excessivo de reuniões. Em quarenta e dois diários, foram contabilizadas trinta reuniões. Existiam reuniões por área, com a direção, com os pais, com a secretária de educação; enfim, uma infinidade de situações. Apesar de constar majoritariamente nos diários do professor João, entendemos que elas também fizeram parte da rotina dos(as) outros(as) professores(as), mas, por alguma razão, não foram motivo de suas reflexões.

Esta semana foi corrida e apertada por termos um feriado na terça-feira. Tivemos reuniões com professoras e professores de 7º e 8º ano, nela mais uma vez podemos perceber a vontade de se adiantar a demandas da prefeitura, com a proposta de recolher e cobrar as atividades de estudantes sem que se tenha uma obrigatoriedade já definida. (João, diário de aula, semana 15).

Tivemos mais uma reunião de professoras e professores de 9º ano, essas reuniões se focam em debater questões técnicas na produção dos roteiros de atividade, são menos desgastantes, entretanto, sem ao menos as reuniões de área, uma proposta da direção que achei interessante, não temos espaços para debater questões pedagógicas, construir um mínimo de trabalho coletivo nos roteiros. Me incomoda como continuamos a fazer uma escola na qual cada um faz o seu trabalho sem saber sobre o outro, sem construir um pensamento conjunto de educação, não é esta a escola pela qual quero trabalhar, me pergunto muitas vezes sobre como fazer mais e poder construir uma perspectiva de educação que seja coletiva e defenda mais que apenas o conteúdo ou parâmetros legais como objetivo educacional. (João, diário de aula, semana 31).

Esta semana foi bem pesada. Na quarta tivemos uma reunião dos 7/8º que durou 3h30 e foi uma grande tortura. Não tem turma formada, não tem quadro de professores. Não há nada esboçado. (Joana, diário de aula, 21/02/2021).

Nesses três fragmentos de apontamentos sobre reuniões de professores e professoras, o que nos chama a atenção inicialmente foi o fato de as reuniões não serem pautadas em demandas dos(as) professores(as), mas, ao que parece, são reuniões nas quais a coordenação escolar apenas comunica as pautas e demanda dos professores suas resoluções. Nesse sentido, as reuniões não parecem ser ambientes que promovam processos reflexivos nos professores, mas parecem cumprir bem o papel de rito burocrático. No caso do primeiro diário do professor João, é interessante perceber como a direção escolar parece defender, antes mesmo da secretaria de educação, a proposta de entrega física do bloco de atividades.

Já no fragmento do segundo diário, podemos perceber que se os(as) professores(as) fossem ouvidos(as), o processo de construção do trabalho poderia ser desenvolvido de maneira mais satisfatória e horizontal. Como já relatamos em outras partes da pesquisa, os(as) professores(as) do projeto relataram diversas vezes o quanto a realização de um trabalho mais coletivo era importante para o que eles(as) consideravam como um dos aspectos centrais do trabalho docente. Nesse sentido, não nos estranha que a queixa do professor João seja justamente essa. Nesse momento, ele já não questiona mais a ideia da produção de um roteiro de atividades, mas a ideia de fazer um roteiro desconexo entre as áreas.

Por fim, a reflexão da professora Joana parece complementar as falas anteriores do professor João. Em reuniões burocráticas às quais os(as) professores(as) só são convocados(as) a ir para serem comunicados(as) sobre o que têm de fazer, o resultado parece mesmo ser o de uma “tortura”. Sobre a constatação da professora de que há ausência de profissionais para preencherem o quadro de professores, é válido lembrar que Souza *et al.* (2021) também

constatou que essa era uma realidade de outros lugares. O que se pode inferir é que os problemas vivenciados pela escola anteriormente ao ensino remoto foram agravados nesse período.

Noutras reuniões realizadas com os(as) professores(as) e a coordenação escolar, estava em pauta a questão da organização do espaço escolar para o retorno às aulas presenciais. Novamente, o professor João sinaliza uma postura autoritária da gestão escolar ao votar sobre a questão em pauta:

Quando recebo o formulário, de três opções debatidas, apenas duas estavam contempladas na votação, sendo que a proposta específica do professor não apareceu. Ao fim da votação, recebo o resultado como se a proposta vencedora fosse a do professor, entretanto, a especificidade dela em relação a outra proposta não ficou evidente no formulário. (...) A falta de uma votação logo após o esgotamento do debate durante a reunião não pode ter um propósito diferente que o de dirigir a votação, e a maneira como ela foi feita, e, posteriormente durante as reuniões de área, me deixa a sensação de que tudo foi feito para que se desenrolasse da maneira que a direção gostaria. (João, diário de aula, semana 23)

Apesar de não ficar claro quais eram as especificidades de cada uma das propostas e qual foi a proposta ganhadora, é possível perceber que o professor identifica um problema na maneira pela qual houve a condução da reunião e uma suposta postura autoritária da direção para conduzi-la da forma que melhor lhe convinha. Se queremos que a escola seja um espaço plural e que valorize a diversidade de sujeitos e de vozes que nela estão, temos que primar por uma sala de aula democrática, assim como por uma gestão democrática. Nesse sentido, o que os diários, principalmente do professor João, nos colocam é que, além da reflexividade sobre o seu trabalho, suas implicações, suas finalidades e seu saber-fazer, os(as) professores(as) também se colocaram a refletir sobre os processos de (des)profissionalização docente, acentuados pelo contexto de pandemia. Como descrevemos amplamente no capítulo 2 desta tese, o conceito de profissionalidade carrega em si a noção de autonomia docente sobre o seu fazer e o seu pensar pedagógico. Assim, é constante a luta dos(as) professores(as) para alcançarem essa autonomia profissional e para romperem com uma dimensão prescritiva da sua prática. Os(as) professores(as) não são meros executores de funções, e isso precisa ser reiteradamente dito e incorporado à prática docente, desde a realização de atividades de planejamento escolar até a condução do processo de uma gestão do espaço escolar que deve ser democrática.

Não pude participar adequadamente da reunião com auxiliares de apoio aos educandos (do Projeto) por ter acontecido no mesmo momento uma reunião com a regional oeste da secretaria de educação da prefeitura. (...) A forma como a reunião com a regional

se desenrolou me deixou irritado e ao ver que a outra (com os auxiliares) foi boa, fiquei ainda mais frustrado com a SMED. Uma reunião completamente deslocada no tempo, que foi conduzida de forma a debater sobre as práticas da escola e questionar a nossa atuação praticamente no fim do nosso trabalho e com proposições sem sentido para o fim do ano. (...) Primeiro por pedirem que respondêssemos questionários sobre a atuação da escola ao longo da pandemia durante a reunião, o que seria muito mais eficiente que enviassem com antecedência para discutirmos as práticas já postas, e não perdendo tempo de conversa para responder um formulário que já estava pronto anteriormente que gastava um tempo grande alongando a reunião de forma desnecessária. Além do tempo de responder o questionário, a necessidade de ouvir sobre as propostas da escola relacionadas a cada item antes de discutir, ao invés de chegarem na reunião já sabendo das práticas previamente apresentadas. Desgastou ainda mais o encontro. (João, diário de aula, semana 14).

Novamente, o professor João sinaliza problemas nas reuniões. Dessa vez, a reunião se desenvolveu com a secretaria municipal de educação. Apesar de o professor não deixar claro por que ele foi o único professor do projeto a ir para essa reunião, fica implícita a ideia de que houve uma seleção dos professores(as) participantes. A reunião parece seguir a mesma lógica das que acontecem na escola; em vez de haver uma seleção anterior das pautas para debate, destina-se apenas a comunicar aos(as) professores(as) o que eles(as) devem cumprir ou a interrogá-los(as) sobre o que têm feito.

De maneira geral, as reuniões até aqui descritas parecem contribuir pouco para o processo de reflexão docente sobre a sua prática profissional e sobre os desafios de se ensinar durante o ensino remoto emergencial, mas parecem privilegiar o aspecto burocrático do trabalho docente. Entendemos que é muito necessário para o processo de profissionalização da docência que haja tempos de reflexão coletiva entre pares, e esses tempos nos parecem ser potentes e necessários não somente durante o período do ensino remoto. As reuniões com a coordenação escolar ou com a secretaria de educação não ajudaram a fomentar planejamento, alinhamento de pautas e, fundamentalmente, a promover deslocamentos nos(as) professores(as) para que houvesse a construção de um processo que se fizesse coletivo. Todavia, na vigência do trabalho remoto e na ausência do controle do tempo do trabalho docente, o que nos parece é que as reuniões foram utilizadas como forma de tentar controlar o trabalho dos(as) professores(as) e acabaram contribuindo, dessa maneira, para uma intensificação da jornada laboral.

O professor João trouxe reiteradas vezes para seus diários de aula questões que foram debatidas nas reuniões com o sindicato diante do indicativo do retorno às aulas presenciais sem a devida vacinação dos professores:

Tivemos mais uma assembleia do sindicato e a definição entre greve geral e greve sanitária ainda não foi feita, acredito que a greve sanitária seria menos traumática e teria mais apoio. É triste ver como pessoas atacam nós profissionais da educação como se não estivéssemos fazendo nada e somos “vagabundos” que não queremos trabalhar. (João, diário de aula, semana 20).

Na assembleia geral de concursados foi discutida a organização da greve sanitária e apresentados alguns pontos sobre como agir e quais as possibilidades de ação em relação à retaliação da prefeitura e das direções. (João, diário de aula, semana 28).

A assembleia de concursados definiu o fim da greve, infelizmente o corte de ponto praticado pela prefeitura e a falta de adesão da categoria (causada também pelo corte), impossibilitaram a manutenção da greve. A prática do corte é a forma mais eficaz de acabar com nosso direito à greve. Afinal, com os baixos salários, a prefeitura sabe que a categoria não tem como sustentar uma greve por muito tempo. (João, diário de aula, semana 36).

Estamos vivendo uma greve sanitária na rede. Hoje trabalhadores da educação infantil voltam ao presencial e os medos são muitos. A greve é de toda a rede, mas como só a educação infantil foi convocada ao presencial só ela assume os riscos, enquanto nós ficamos a espera de ser convocados e mantemos nosso trabalho remoto. Tenho participado das assembleias ainda não estou participando do comando de greve com medo de não conseguir administrar todas as tarefas a serem cumpridas. (Joana, diário de aula, 03/05/2021).

Diferentemente das reuniões promovidas pela escola, as reuniões com o sindicato pareciam ter muito clara a principal pauta a ser debatida: greve geral ou greve sanitária? Seja em qualquer uma delas, a resposta final estaria na interdição dos trabalhos no formato presencial, dado que a vacinação ainda não havia sido garantida para os(as) professores(as). Apesar de essa ser uma discussão localizada em Belo Horizonte, ela poderia estar presente em qualquer outra cidade do país, já que o retorno às aulas presenciais foi fomentado diretamente pelo governo federal em campanhas publicitárias e acolhidas por muitos governadores e prefeitos. Achamos necessário retomar a uma discussão que empreendemos no capítulo 2 sobre a profissionalidade e a profissionalização docente. Para que haja processo de profissionalidade docente, é imprescindível que sejam delimitados os critérios de profissionalização, os quais remetem às condições necessárias para acontecer o desenvolvimento profissional docente.

É interessante pensar no poder de organização que os(as) professores(as) construíram enquanto classe profissional. No momento em que muitos(as) trabalhadores(as) eram empurrados(as) a sua própria sorte para trabalhos que envolviam a relação direta com grande público, os(as) professores(as) conseguiram se articular para barrar uma imposição do Estado. Nesse sentido, ainda que tenha havido a ameaça do corte do ponto e que tenha sido essa a situação limítrofe para cancelar a greve, os(as) professores(as) conseguiram, minimamente, garantir que a vacinação fosse uma prioridade para seu grupo. Relembrando Marcos e Placo (2013), a profissionalidade requer a conquista permanente da profissionalização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a temática étnico-racial, sobretudo a partir da promulgação da Lei 10.639/03, cuja implementação vem sendo investigada a partir dos mais diferentes aportes teórico-metodológicos. Também houve uma profusão de cursos de pós-graduação sobre a temática africana e afro-brasileira, além de palestras, conferências e simpósios que colocaram no centro da discussão a importância da temática e da implementação da lei. Ator central neste debate tem sido o Movimento Negro organizado, reforçando e lutando pelo cumprimento da referida legislação e pela necessária e urgente construção de uma educação e de uma sociedade antirracista. Apesar de todos esses avanços, compreendemos que esse processo não tem se dado de forma linear, mas é, antes, marcado por um controverso processo de “idas e vindas”, próprio de mudanças tão significativas e complexas que estão na base do processo de implementação de uma lei que não visa apenas a inserção de novos conteúdos, mas também a reorganização e problematização de um currículo de base eurocêntrica, incluindo mudanças nos calendários escolares e tendo como pressuposto o empreendimento de uma educação antirracista.

Nossa pesquisa é parte de um esforço em compreender a implementação da lei por um grupo de professores(as) de uma escola municipal de Belo Horizonte. Um dos nossos objetivos iniciais era mapear e analisar diferentes práticas, articuladas aos respectivos saberes docentes construídos e mobilizados, a partir de observações de campo e da análise de diários de aula produzidos pelos(as) professores(as) participantes. No entanto, a intenção inicial foi interdita pela interrupção das aulas presenciais em consequência da emergência da pandemia de Covid-19, no início de 2020. Diante desse novo cenário, nossa atenção se dirigiu a um projeto protagonizado por um grupo de professores(as) em contexto de ensino remoto emergencial e que foi por eles(elas) intitulado “Escola de Todas as Cores”.

Trouxemos para o debate autores(as) de variados campos do saber. Para compreender o trabalho e a formação docente, fizemos leituras importantes que nos ajudaram a compreender e a situar contribuições e problemáticas desse campo de pesquisa, principalmente no que se refere à dimensão dos saberes e práticas. No terceiro capítulo, empreendemos leituras sobre o racismo enquanto elemento estruturante das sociedades modernas, no contexto do colonialismo, assim como suas especificidades na formação e constituição da sociedade brasileira. Realizamos uma apresentação e discussão de autores(as) e pesquisas que versam sobre a temática africana e afro-brasileira com vistas à compreensão e localização desse campo de pesquisa dentro dos saberes históricos. Também buscamos evidenciar os desdobramentos das lutas do Movimento Negro

para a construção de uma educação antirracista, além de realizarmos um levantamento bibliográfico que nos ajudou a identificar como as categorias saberes e práticas estava sendo debatida, ou não, diante da temática étnico-racial. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, acompanhando o projeto Escola de Todas as Cores, precisamos criar categorias analíticas que, perpassando pelo campo do trabalho e da formação continuada docente, ajudaram-nos a compreender e sistematizar uma análise sobre o campo de investigação.

O percurso metodológico foi organizado de modo a acompanhar as ações em torno do projeto Escola de Todas as Cores por aproximadamente um ano. Por meio de observação participante, acompanhamos todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores(as), presenciando desde as reuniões de preparação às rodas de conversa que representavam a efetivação do projeto. Ao finalizar o período de observações, sentimos a necessidade de entrevistar os(as) professores(as) participantes, buscando elucidar algumas percepções, questionamentos e avaliações que tinham a respeito do trabalho desenvolvido. Também mantivemos a proposta inicial de analisar diários de aula escritos pelos(as) professores(as) que se dispuseram a participar da pesquisa, e este material se revelou como importante estratégia para acessar reflexões e pensamentos dos(as) professores(as) no instante em que se desenvolvia o projeto. Além de estratégia metodológica profícua, os diários constituíram-se em rico instrumento de formação em serviço para os(as) professores(as) pesquisados(as).

Sobre as relações que se estabelecem entre as trajetórias de vida e profissionais dos sujeitos, analisamos como essas relações se constroem e comparecem junto ao desenvolvimento do trabalho docente. O engajamento com a temática antirracista compareceu em inúmeras situações, muitas vezes imbricado em situações da vida pessoal cotidiana dos(as) professores(as), fazendo-os(as) refletir sobre sua própria identificação como pessoa negra, ou ainda sobre os dilemas e desafios de educar uma filha negra. Também compareceram nos relatos dos(as) professores(as) motivações para o trabalho com a temática vinculadas a processos ocorridos ainda durante a infância. Assim, a vida pessoal dos(as) professores(as) compareceu sistematicamente durante o acompanhamento do projeto, com fortes evidências de que tais reflexões iam alterando e ressignificando as relações e ações em torno do trabalho, criando oportunidades de questionamento de cenas de racismo cotidiano e de injustiças sociais e raciais presenciadas no dia a dia. Observamos que a possibilidade de um trabalho sistemático com a temática impactou e modificou não apenas o saber profissional desses(as) professores(as), mas tornou mais sensível a sua observação cotidiana das situações de preconceito e desigualdade racial.

Quanto ao objetivo inicial de mapear e analisar práticas profissionais docentes variadas acerca da temática étnico-racial, isso foi apenas parcialmente cumprido. Detivemos nossa atenção em uma única ação pedagógica desenvolvida por um grupo de cinco professores(as). As práticas observadas no projeto Escola de Todas as Cores contaram com muitas limitações próprias do momento pandêmico, como o baixo quórum de alunos(as) e a pequena, e às vezes nula, participação deles(as) no projeto. Microfones e câmeras de estudantes fechados marcaram fortemente o trabalho observado, como, aliás, ocorreu em inúmeros outros contextos em que se desenvolveu o ensino remoto. Os(as) professores(as) viram-se, portanto, interditados(as) naquilo que configura a centralidade do trabalho docente: as interações com seus(suas) alunos(as). As interações foram de tal maneira limitadas que os(as) alunos(as) pouco compareciam aos diários de aula elaborados pelos(as) professores(as). Ao mesmo tempo, percebemos que os(as) docentes buscaram criar diferentes estratégias para tentar, ainda que timidamente, aproximar-se desses(as) alunos(as), como, por exemplo, ao engajá-los(as) na produção dos *cards* de divulgação das rodas de conversa ou ao propor que mediassem tais encontros.

Igualmente, observamos que os espaços das práticas pedagógicas também foram ressignificados pelos(as) professores(as) como estratégia de formação entre pares e de formação continuada, através do qual professores(as), em conjunto com os(as) alunos(as), tinham a possibilidade de construir coletivamente uma agenda sobre aquilo que achavam interessante debater e, principalmente, aprender conjuntamente a respeito da temática étnico-racial. Houve relatos nos diários de aula que mostraram o quanto os(as) professores(as) aprenderam sobre a temática durante o desenvolvimento do projeto.

Buscamos conjugar nesse instante o significado que os(as) professores(as) atribuíram ao trabalho desenvolvido com o conceito de autoformação, como proposto por hooks (2017). Houve, por parte dos(as) professores(as), um esforço intelectual para se prepararem para as rodas de conversas e para, de uma maneira geral, se inteirarem do assunto. Nesse sentido, foi elencada e comentada pelos(as) professores(as), nos diários e nas entrevistas, uma série de *podcasts*, livros, filmes e cursos de curta duração que realizaram e/ou consumiram e que são muitas vezes invisibilizados como processo formativo, dado que não são processos sistematizados de formação.

De modo geral, as análises sobre as práticas pedagógicas nos permitiram perceber que houve no projeto pesquisado um trabalho sistemático com a temática étnico-racial que buscou traduzir e apresentar conceitos e estabelecer diálogos com uma literatura sobre a referida

temática para alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental. A abordagem realizada pelos(as) professores(as) visava a valorização e o reconhecimento da identidade negra por parte dos(as) alunos(as), usando como principal estratégia para isso a representatividade de pessoas negras das mais diversas áreas de atuação profissional associada à discussão e à problematização da temática antirracista. Os relatos empreendidos por convidados(as), professores(as) e alunos(as) nos fizeram perceber que a escola ainda é um lugar de reprodução do racismo e, muitas vezes, o lugar das primeiras experiências de racismo para muitos sujeitos negros, mas também é lugar de construção de possibilidades outras e de uma (re)educação das relações étnico-raciais.

Sobre os processos de reflexão desencadeados pelas práticas pedagógicas, temos de salientar o esforço dos(as) professores(as) em construir conhecimento a partir da elaboração das suas experiências profissionais. A escrita e análise dos diários nos possibilitou acessar reflexões e vivências dos(as) professores(as), permitindo constatar novamente a potência da temática para o empreendimento reflexivo. Ao refletirem sobre o trabalho com a temática, os(as) professores(as) ficaram imersos em uma práxis fundamental que não apenas dizia do processo que empreendiam com os(as) alunos(as), mas de como o sujeito professor também era modificado pelo seu trabalho. Os diários foram de tal maneira apropriados por alguns(as) professores(as) que foram por eles(as) utilizados como documento pessoal no qual narravam, organizavam e ressignificavam a sua semana. Também compôs fortemente a reflexão dos(as) professores(as) a interseção da temática étnico-racial com a temática da inclusão, o que mostra o potencial de um trabalho coletivo realizado a partir de distintas áreas de saber e de atuação pedagógica. Assim, os(as) professores(as) incluíram fortemente nas suas reflexões sobre a construção de uma educação antirracista a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva, enquanto parte da luta por uma sociedade mais equânime para diversos grupos sociais.

Já sobre os critérios de seleção dos saberes escolares, foi observado que os(as) professores(as) do projeto extrapolaram temas tradicionalmente abordados da história e cultura africana e afro-brasileira e se respaldaram numa abordagem mais ampla da temática étnico-racial, o que incluiu temáticas como, por exemplo, o colorismo e a interseccionalidade, e também buscaram, a partir do livro *Diário de Bitita*, analisar o racismo cotidiano vivenciado pela escritora. Alguns saberes históricos escolares tradicionalmente presentes nos currículos, e que esperávamos que ganhassem destaque no desenvolvimento do projeto, apareceram apenas de maneira secundária. Houve a aposta de que a discussão do racismo dentro das narrativas das histórias de vida de diferentes pessoas e em distintas áreas de atuação profissional

potencializaria a discussão sobre a temática étnico-racial e permitiria uma discussão mais próxima da realidade dos(as) estudantes.

Na formação que ofereci aos(às) professores(as) para ministrarem a metodologia de projetos, buscamos, juntos(as), refletir sobre a construção de um projeto que se pautasse em objetivos comuns, mas que considerasse as especificidades da disciplina de cada professor(a). Diante das dificuldades de encontro e de comunicação causadas pelo ensino remoto emergencial, os(as) professores(as) chegaram à proposta das rodas de conversa. Nesse sentido, as rodas se apresentaram como estratégia viável e possível para a realização do projeto. Defendemos, no entanto, a necessidade de formação para que os(as) professores(as) passem a integrar e a organizar os currículos escolares a partir de objetivos comuns, mas que considerem suas especificidades disciplinares, uma vez que o desenvolvimento dessas especificidades teria sido prejudicado pelas limitações do contexto.

Ainda é importante salientar, sobre os critérios de seleção do conhecimento escolar, o esforço dos(as) professores(as) em dialogar com os(as) alunos(as) e em tentar construir junto deles(as) uma agenda de encontros sobre a temática antirracista. Houve, durante o acompanhamento do projeto, momentos de preparação para as rodas de conversa em que os(as) professores(as) marcavam encontros com os(as) alunos(as) a fim de esclarecer possíveis dúvidas, ouvir as suas sugestões e programar as questões que seriam direcionadas ao(à) convidado(a). Esse é mais um exemplo do esforço dos(as) professores(as) em construir durante o projeto práticas pedagógicas mais dialógicas com os(as) estudantes, ainda que, muitas vezes, tal esforço tenha se frustrado diante da baixa participação.

Intrigou-nos o fato de que uma agenda de discussões explicitamente demandada por uma aluna, de forma espontânea, referente à interseccionalidade da temática LGBTQIAP+ com a temática étnico-racial, não foi atendida pelos(as) professores(as). Chamou-nos a atenção o silenciamento dos(as) professores(as) diante do pedido da aluna, dada a relevância que o grupo de professores(as) atribuía às temáticas das minorias. Não entendemos que essa postura tenha uma causa única e fácil de ser explicada, mas aventamos aqui a complexidade de se trabalhar conjuntamente duas temáticas de grande significação político-social com alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental. e os próprios cerceamentos sociais que são colocados sobre a temática LGBTQIAP+, que fazem com que trabalhar com a temática torne-se um “tabu”, inclusive para professores(as) progressistas e preocupados(as) com pautas sociais de minorias.

Também apresentamos como objetivo desta pesquisa identificar as estratégias de trabalho desenvolvidas durante o ensino remoto pelos(as) professores(as) pesquisados(as). Esse

objetivo, que foi o último a ser formulado por nós, ganhou centralidade no desenvolver da pesquisa. O que queremos ressaltar é que, antes da escolha da temática étnico-racial, o que mobilizou os(as) professores(as) foi o desejo de construir coletivamente algo que fizesse sentido e que dialogasse com o conceito de educação escolarizada que cada um(a) deles(as) carregava consigo. Nesse sentido, os(as) professores(as) se uniram junto àqueles(as) com quem se afinavam e que reconheciam ter um empenho pessoal na construção de um processo educacional mais crítico e significativo. Foi só então que a temática étnico-racial foi escolhida como uma problemática que carregava sentido e importância de ser trabalhada por todos(as) os(as) professores(as).

Extrapolando os nossos objetivos a pesquisa demonstrou a urgente e necessária inclusão na carga horária dos(das) professores(as) um tempo de encontros interdisciplinares com vistas a planejamentos coletivos e até mesmo desenvolvimento de projetos como o que foi por nós analisado. Se quisermos empreender como nos diz hooks um exercício de autoatualização docente, também na educação básica, é preciso pensarmos numa reorganização do tempo de trabalho docente. Como observada na pesquisa há professores(as) interessados(as) na construção de um modelo de educação mais horizontal e de diálogo entre os pares, mas para isso é necessário reestruturar o número de aulas que cada professor é obrigado a lecionar dentro de um cargo.

Diante do exposto, percebemos, com a realização desta pesquisa, que só existe educação antirracista quando há professores(as) que se preocupam e se engajam na construção de um processo reflexivo. Quando analisamos o trabalho docente, é importante situá-lo dentro do par conceitual saberes e práticas, reconhecendo que esses conceitos são construídos em intrínseca relação com a reflexão das experiências profissionais docentes. A reflexão não é uma categoria que comporta apenas os saberes profissionais, mas se articula de maneira intrínseca à prática profissional, que deve ser compreendida a partir de uma perspectiva teórico-prática.

Nesse sentido, quando o(a) professor(a) engajado com a temática antirracista reflete sobre a sua prática antirracista e constrói saberes profissionais, ele(a) está desenvolvendo um processo formativo que integra a sua personalidade e a sua profissionalidade, que já não podem ser mais dissociadas. Assim, compõe a concepção de educação antirracista uma visão crítica da sociedade na qual se estabelece um compromisso ético-político de combate às injustiças raciais percebidas nessa sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luciane Simões. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em serviço**. Juniaí, Paco Editorial, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora, Editora Autores Associados. 1980.
- MARCOS, Marli Eliza Darlmázo Afonso de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação**. Contrapontos - volume 7 - n. 2 - p. 339-346 - Itajaí, mai/ago 2007
- MARCOS, Marli Eliza Dalmázo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v.18, n, 43, p.46-57, dez. 1997.
- ANUNCIACÃO, Diana, TRAD, Leny Alves Bonfim, FERREIRA, Tiago. “Mão na cabeça!” : abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde Soc**. São Paulo, v.29, n.1, 2020.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do Relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARBOSA, Muryatan Santana. A perspectiva africana na História Geral da África (Unesco). **Tempo**, Niterói, vol. 24, nº 3. Set.-Dez. 2018. P.401-421.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1 jun./2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes, OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: História e formação**. Belo Horizonte: Editor UFMG, 2010.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr, n.19, 2002.

BORGES, C. **Trabalho coletivo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOY, Lúcia Campos Gomes, DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente: Uma experiência em Duas Escolas Municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.30, n.04, p81-104, out.-dez. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. **Da escola no quilombo à escola do quilombo**: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. 1997.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*. São Paulo, 6 1º semestre 1998, p. 9-27.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Oldimar, PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan/abr.2009.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. **Educação de Jovens e Adultos**: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na História e Cultura afro-brasileira e africana. 2015. (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sammus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLAÇO, Soraia. **O currículo escolar e a implementação da lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na Comunidade de Caetano/Beberibe: impactos nas relações étnico-raciais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e História afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013

COSTA, Rosely Gomes. Mestiçagem, racialização e gênero. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun.2009, p. 94-120.

CUNHA, Joana Cristina O. B. PRADO, do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p. 101-111, jan./jun., 2010.

DELORY MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 333-346. Abr.2011.

DELORY MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, set.-dez. 2012.

DELORY MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.01, n.01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIAS, Alex Martins. **Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula: propostas de atividades com a literatura infantil e juvenil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, DF, Outubro, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. “Em defesa da Humanidade”: A Associação Cultural do Negro. **Revista de Ciências Sociais**, v.61, n.1, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n.º.23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.39. set./dez 2008.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, março/2002. Pag.10

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. *In.*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei nº. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.41, p.88-101, mar. 2011.

FERREIRA, Fabiana Benvenuto da Cunha. **Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza Ferreira. **Relações étnico-raciais na escola pública: o caso do Colégio Mario Costa Neto**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distanciasais.** 2013a. Tese (Doutorado em História) – Fundação Getúlio Vargas, 2013a.

FREITAS, Luiz Carlos. **Charterização e Uberização: destruindo profissões.** Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>. Acesso em 15 de março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48° ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas, GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), p. 139-152.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elaba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafio.** Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. Et. Al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GEMELLI, Catia Eli, CLOSS, Lisiane Quadrado, FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e Pejotização: (re)configuração do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração.** Vol,26, nº2, maio-agosto, 2020.

GESTRADO, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf Acesso em 11 de maio de 2022.

GÓES, Djamila Lopes. **Ações Afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula.** 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Prática Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº34, jul-dez, 2004. P.157-186.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n 2-3, p. 95-108, jan./dez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Alétria**. v.9. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. 2012, vol.33, n.120, p.727-744.

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

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 3ª edição. 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, n.15.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na Idade Pós-Moderna**. Editora McGraw-Hill de Portugal. Alfragide-Portugal. 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. N.41. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, José Nilson Silva de. **A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas – Oriximiná/PÁ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro; Cobogó, 2019.

KAMBUNDO, B. J. & SANTOS, J. L. O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial (P. 53 a 82). In: CARREIRA, D.& ANDRADE, A. (Orgs.) Educação das Relações Raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. **Ação Educativa**. São Paulo, 2015.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In.:LANDER, Edgardo (ORG.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento Lessa. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03**: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LIRA, Rozalves Rafael Nascimento de. **Ensino de História, cidadania e religiões afro-brasileiras**: a Umbanda Traçada de Goiana (Pernambuco) nas práticas dos professores. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2017.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida – historiografia africana feita por africanos. In.: **Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”**. Lisboa: Linopazas, 1995.

LOPES, Edite Nascimento. **O ensino da História Afro-brasileira e africana na prática pedagógica dos/as professores/as em escolas públicas de Alagoinha (BA)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2017.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorin. Formação de professores e reações étnico-raciais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

MAGALHÃES, 2021. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In.: MAGALHÃES, Jonas et.al. **Trabalho docente sob fogo cruzado II**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. Nº 8. Jan./abr. 2009.

MARQUESE, Rafael, SALLES, Ricardo. A escravidão no Brasil oitocentista: história e historiografia. In.: MARQUESE, Rafael, SALLES, Ricardo. (Orgs.) **Escravidão e Capitalismo Histórico no século XIX**: Cuba, Brasil e Estados Unidos. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p.289-300, maio/ago, 2004.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Revista Vivência**, n.39, p.101-123, 2012.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ estudo das relações étnico-raciais na escola de educação da UFRJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, COSTA, António Pedro Costa. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, p.139-153. 2018

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In.: **Educação & Sociedade: Dossiê - Os saberes dos docentes e sua formação**, CEDES, Ano XXII, abril, 2001, p.121 a 142.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Nº62, dez. 2015. p. 20-31.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade: questões em debate**. Estudos Avançados. 36, 105, 2022.

MUNANGA, Kangebele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. & QUEIROS, Renato da Silva. (Orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. 213-229.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo : Publifolha, 2000. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000127.pdf>. Acesso em 21 de jun. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.50, 2004, p. 209-224.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra s/a, 1978

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar 2012.

NÓVOA, Antônio. Apresentação da Obra. NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166. p.1106-1133, out./dez. 2017.

OGOT, Bethwall Allan. Apresentação do projeto. *In.*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, v.10 n. 16, 2004, p. 9-40.

OLIVEIRA, Regina Márcia Pereira de. **A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso da UMEI Grajaú**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana de. ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226. ago. 2010.

PALERMO, Luis Cláudio. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. **Dimensões**, v.39, jul-dez, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(tran)formador. **Revista Práxis Educacional**. V.17 n.44, p.93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In.*: PASSEGGI, Maria da Conceição, SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed – São Paulo: Cortex, 2006.

PROGRAMA DE AÇÃO DO MNU. **IX Congresso Nacional**, Belo Horizonte, 1990. Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf. Acesso em 05 de julho de 2022.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. *In.*: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, Edgardo. (Org) **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 3 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Anália Cristina Pereira Ramon. **A educação par as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da lei 10.639/03.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

REIS, Iramayre Cássia Ribeiro. **Recordar é preci[o]so: memórias da cultura afro-brasileira no PROESP/Letras no Pólo de Alagoinha-Ba.** 2015. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2015.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REZENDE, Rosi Marina. **Traços culturais e práticas pedagógicas em instituições de ensino médio a partir da perspectiva da lei 10.639/2003.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.

ROBERTO, Joanna de Ângelis Lima. **Educadoras negras: construções docentes, de raça e de gênero.** 2014. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In.*: ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** 2007.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *In.*: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa, 2008.

SACAVINO, Susana Beatriz. Et al. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos (as) professores(as). *In.*: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Portugal: Porto Ed, 1991.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. **Paidéia.** Belo Horizonte. Ano 8, n. 11. P. 127-149. Jul/dez.2011.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Cláudia Elizabete. **Formação docente: considerando a abordagem da diversidade étnico-raciais e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento Negro e crise brasileira**. 1985. Disponível em: <http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos/o-movimento-negro-e-a-crise-brasileira.asp>. Acesso em: 16 de agosto 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Boaventura: descolonizar o saber e o poder. Outras palavras**. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/descolonizar-o-saber-e-o-poder/>. Acesso em 29 março 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas docentes em Redes de Trocas: Educação das relações étnicos raciais em questão**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n, 17, 2011.

SANTOS, Maria Cristina dos Santos. **A implementação da lei n° 10.639/03 e o IDEB no sistema de ensino municipal de Divinópolis – MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

SANTOS, Vanicleia S. A redescoberta da África no Brasil: As pesquisas em História da África no Brasil (1992-2012). *In: Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP*. LISBOA: AULP, 2012, p. 243-254.

SANTOS, Vanicleia S, MATTOS, José Silva, MATOS, Maurício Sousa. África: para além de um continente em conexão – Entrevista com a Profa. Vanicleia Silva Santos. **Dossiê Conexões Africanas**. V.12, n.1, 2015.

SARAIVA, Karla. TRAVERSINI, Clarice. LOCKMANA, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, P.1-24, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42^oed; Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In.*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Orgs). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais refletivos. *In.*: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. *In.*: NOVAIS, Fernando Antonio (Coord). História da vida privada no Brasil

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**. Nova Fronteira BVU, 2011. p. 952

SILVA, Alberto Vasconcellos da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**. V. 17, n^o34, set-dez, 2009.

SILVA, Edna Vieira da. **A incorporação da temática afro-brasileira e africana: as práticas pedagógicas dos professores de História do CEFET-MG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Paula Anunciação. **A lei 10.639/03 e a prática docente de História na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser jovem negro no ensino médio: significados da implementação da lei 10.639/03 para a construção e (re)afirmação da identidade no espaço escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais), - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 3ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In.*: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação. Secretaria DE Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUSA, Cleide Santos de. **A literatura e a prática formativa na pré-escola**: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUZA, Antonio José. **Identidades e Cultura afro-brasileira na docência da roça**: documento de referência para educação básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

SOUZA, Laura de Mello e. O escravismo brasileiro nas Redes do Poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 133-152, 1989.

SOUZA, Kátia Reis de. Et al. Trabalho remoto, saúde docente e resistência coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação. In.: MAGALHÃES, Jonas et.al. **Trabalho docente sob fogo cruzado II**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 88p.

SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa de experiências pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição, SILVA, Vivian Batista da Silva. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2. p.196-229. dez. 2014.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.3. p. 8-24, Set. Dez. 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas Educativas Familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. 2013, vol.34, n.123, pp.551-571.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, Edward Paul. **A Formação da Classe Operária Inglesa**: A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo 8**, agosto de 1999.

VILELLA, Heloisa de O.S. O mestre-escola e a professora. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. EDUCA, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras: BL, 1998. Disponível em:<
http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf> acesso em 16 de março de 2021>

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial; in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2009, p.12-42.