



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

Elder Bruno Fernandes Pereira

**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2019**

Elder Bruno Fernandes Pereira

**FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE
PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2019**

P491f

Pereira, Elder Bruno Fernandes.

Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental. / Elder Bruno Fernandes Pereira, 2019.

151f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 145–151.

1. Formação docente – Relações étnico-raciais. 2. Formação continuada de professores. 3. Pesquisa - formação. 4. Combate ao racismo. I. Eugênio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**Formação Docente e Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de
Professoras do Ensino Fundamental**

Autora: Elder Bruno Fernandes de Oliveira

Data de aprovação: 20 de março de 2019

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio – Orientador _____ 

Profª. Dra. Josinéia dos Santos Moreira (UESB) _____ 

Profª. Dra. Maria de Fátima de Andrade Oliveira (UESB) _____ 

Dedico esse estudo ao bom Deus por me permitir concluir essa etapa da jornada e a minha família pelo apoio constante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus por ter abençoado ricamente cada passo dado nessa trajetória.

A minha família, que sempre me inspirou a trilhar os caminhos pavimentados pela ética e respeito ao próximo.

Aos amigos, que formaram minha rede de apoio ao longo do mestrado. Ao amigo Rafael por ter me acolhido em sua casa. Hoje o vejo como um irmão. As colegas Lindomar, Wilma e Adriana, companheiras para a vida toda, pelo carinho e amizade.

Agradeço aos colegas de trabalho, em especial a minha diretora Anete, as vices Iolanda, Anaina e Aparecida pela compreensão e apoio.

A Marinete Figueiredo, amiga do coração e eterna fonte de inspiração e cumplicidade.

A Deise Maira que iluminou os meus dias durante toda essa jornada. Por nunca ter soltado a minha mão e por todo o cuidado a mim destinado.

Aos professores Benedito G. Eugenio e Sandra Suely O. Sousa, por se tornarem minhas grandes referências de profissionalismo e ética.

Aos integrantes da Banca Examinadora, por terem aceitado o convite em participar desse momento ímpar de minha vida.

Ao PPGEn, Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela oportunidade de realizar este estudo.

As professoras que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

A todos que torceram por mim, muito obrigado.

LISTA DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 1: Trabalhos apresentados no GTs08 e 21 – descritores: formação continuada / intercultural	41
Figura 1: Cidade de Guanambi	58
Tabela 2: Fases principais da entrevista narrativa	56
Tabela 3: Tipos de narrativas	72
Tabela 4: Perfil biográfico das docentes	95
Tabela 5: Ateliês formativos	127

RESUMO

O objetivo desta dissertação é apresentar os resultados de uma pesquisa-formação com professoras do ensino fundamental do município de Guanambi-Bahia, a fim de compreender suas narrativas acerca das relações étnico-raciais na escola, particularmente em seus percursos formativos e prática pedagógica. Foram realizadas sessões de estudos inspirados nos ateliês biográfico-formativos. A pergunta que orientou a realização da pesquisa foi: De que forma a educação das relações étnico-raciais é materializada nas narrativas de um grupo de professoras do ensino fundamental do município de Guanambi-Ba, participantes de uma pesquisa-formação interculturalmente orientada? Constitui objetivo geral da pesquisa: Analisar a abordagem da educação das relações étnico-raciais materializada nas narrativas de um grupo de professoras do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: compreender o percurso formativo de professoras do ensino fundamental e sua relação com a temática da educação das relações étnico-raciais em sala de aula em uma perspectiva intercultural; identificar as ações adotadas por um grupo de professoras participantes de uma pesquisa-formação frente às demandas relacionadas às relações étnico-raciais em sala de aula. Os fundamentos metodológicos foram erigidos com autores que dialogam com as contribuições da pesquisa auto-biográfica, narrativas e pesquisa-formação por intermédio de ações biográficas-formativas. Por meio de ateliês formativos, buscou-se analisar as contribuições de uma pesquisa-formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à desarticulação de possíveis práticas racistas no cotidiano escolar. A dissertação está organizada em cinco capítulos e as conclusões assinalam que a formação continuada é um elemento chave para a construção de ações pedagógicas pautadas para o combate ao racismo no ambiente escolar. Os resultados revelam ainda que os ateliês formativos se mostraram instrumentos potentes como prática mobilizadora de saberes individuais com reverberações e desdobramentos de ações coletivas.

Palavras-chave: Combate ao racismo, formação-continuada, pesquisa-formação, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The aim of this work is show the results of research-formative with elementary school teachers in the city of Guanambi-Bahia, aiming to understand their narratives about the racial-ethnic relations at school, focusing on formative courses and pedagogical practice. Study sessions were performed inspired by biographical-training scope. The question that guided the research was: How the education of racial-ethnic relations is materialized in the group of elementary teachers school narrative of Guanambi-BA, participants of a research-training culturally oriented? General research objective is: Analyze the racial-ethnic relations in the educational explanation narratives of elementary teachers group. The specific objectives are: Understand the elementary school teachers formation and your connection with the racial-ethnic relations subject of the education in the classroom in an cultural perspective; identify the actions performed by a group of teachers participants of a research-formative ahead the demands related to racial-ethnic relations in the classroom. The methodological fundamentals were erected with authors that dialogue with the autobiographical research contributions. Through formative workshops, sought to analyze the contributions of formative research to development of pedagogic practices aimed at possible racist practices disarticulation in school daily. This present dissertation is organized in five chapters and the conclusions indicate that the continuing formation is a key element in the construction of pedagogical actions based against racism in the school environment. The results also show that the formative workshops showed potent instruments as a mobilizing practice of individual knowledge with reverberations and consequences of collective actions.

Keywords: combating racism, continuing education, research-formative, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
1.1 Situando historicamente o racismo.....	17
1.2 Contra a perpetuação do mito da democracia racial.....	19
1.3 A construção do saber e a perpetuação do racismo.....	20
1.4 O racismo e seus efeitos psicossociais	22
2 FORMAÇÃO DOCENTE, INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.1 Formação docente: Teorias e proposições	26
2.2 Formação docente e relações étnico-raciais.....	34
2.3 As relações étnico-raciais e a formação continuada dos professores: Uma análise dos trabalhos dos GTs 08 e 21 da ANPED entre os anos de 2003 a 2017	38
2.4 Desafios para um ensino voltado à interculturalidade	45
2.4.1 Contexto histórico.....	45
2.3.2 O interculturalismo como opção ao multiculturalismo	46
2.3.3 Interculturalismo como instrumento de ação pedagógica.....	48
2.3.4 A prática pedagógica interculturalmente orientada	51
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	53
3.1 A pesquisa qualitativa	53
3.2 A entrevista narrativa	54
3.3 Cenário da pesquisa	57
3.3.1 A Cidade de Guanambi.....	57
3.3.2 A organização da educação pública em Guanambi	58
3.3.3 Da escola participante da pesquisa	59
3.4 Narrativas de formação: potencialidades e possibilidades	61
3.5 As contribuições da pesquisa auto-biográfica por meio da narrativa.....	66
3.6 A pesquisa-formação: os ateliês biográfico-formativos e a categorização de dados....	74
3.7 Procedimento para análise dos dados	80
4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
5 FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO¹

Itinerâncias da formação e percurso de construção do objeto

No início do trajeto de minha vida acadêmica, a jornada aparentemente sólida e retilínea logo se mostrou mórfica e plural. A itinerância no curso de Licenciatura Plena em História, na UNEB-Campus VI, em meados da década de 2000, logo mostrou que o caminho só se faz ao caminhar. Aquilo que era solidamente marcado, ganhava um novo significado a cada novo conhecimento que se apresentava. Era hora de questionar as certezas e apresentar-se às temáticas que despertavam interesse.

É difícil explicar as relações do saber universitário com um ainda jovem estudante recém-saído do ensino médio. Os meus olhares não eram somente de admiração pelo novo e desafiador ambiente, eram também de medo e ansiedade. A ideia de ser um universitário em um curso de licenciatura não era necessariamente um desejo. Não posso dizer que não foi uma escolha consciente e deliberada, contudo, dentre as poucas opções de ensino superior público na região, o curso de História me pareceu mais convidativo. Não vislumbrava a possibilidade em viver em outra cidade que não a minha por imaturidade pessoal e por não ter recursos financeiros para tal.

Mesmo sendo uma escolha limitada pelas poucas opções que se apresentavam, cursar a graduação em História não foi uma escolha infeliz. Foram momentos irreplicáveis que não deixaram nenhuma sensação de ausência quando pensava nos amigos que se aventuravam em outras áreas do conhecimento. Já nos primeiros semestres, dei boas vindas à licenciatura em História por sentir que era ali onde eu queria estar.

O romantismo das idealizações de um ex-adolescente agora universitário se desfazem ao deparar com a lógica fria da vida competitiva. Tudo era muito difícil e nem tudo fazia muito sentido. Entre a pressão das notas e os prazos sempre apertados para os estudos, começava a observar uma distância entre o que era estudado e a apresentação da vida em sua complexidade cotidiana. Entre a rispidez

¹ Na introdução, o pesquisador faz uso da primeira pessoa para expressar-se. Nos demais tópicos do presente estudo, optou-se por uma fala impessoal.

de alguns professores e a dedicação marcante de outros, os anos se passaram, mas pouco se falou sobre a diversidade cultural e de como, pedagogicamente, poderia ser tratado essa temática no cotidiano escolar. Surge aqui o primeiro esboço daquela que seria uma grande inquietação.

A lacuna deixada pelo currículo acadêmico relacionado ao trato com a diversidade que nos envolve era algo que incomodava. Não via sentido em estudar sobre a antiguidade clássica, os mistérios da idade média e até a complexidade da história contemporânea sem problematizar efetivamente uma perspectiva pedagógica interculturalmente orientada. Esse incômodo era algo latente, um sentimento que ainda ganhava espaço em mim. Na época, não sabia definir em palavras essa inquietação. Eu não possuía os recursos linguísticos, maturidade e conhecimento teórico para exteriorizar esse dilema.

Faltava algo ligado à sensibilidade no olhar para o outro. Mesmo nos primórdios do lapidar a mim mesmo acreditava que o saber acadêmico deveria, no mínimo, se avizinhar do exercício de conviver com o outro. A vida se desdobra na superabundância contida nas particularidades de cada sujeito que tem como ponto em comum a diferença. Na contramão dos grandes eventos, dos gestos teatrais e cautelosamente articulados, a vida em comunidade requer coerência reflexiva. A diversidade é um aspecto agregador da condição humana e essa riqueza se manifesta, a meu ver, nas oscilações evidentes entre pontos de vista bem como nas sutilezas dos pequenos gestos.

Concluídos os agora saudosos anos da graduação, a vida profissional se iniciou. Com uma mescla de oportunidade, sorte e estudo, fui aprovado no concurso público como docente na rede estadual de ensino. Agora como professor de História poderia construir uma prática pedagógica que vigorasse a perspectiva intercultural. Ledo engano. Faltava-me tudo, menos a determinação.

Entre especializações e grupos de estudo passo a sentir a necessidade de uma nova vivência acadêmica. A ideia não era colocar em pausa a prática docente, mas lapidá-la. Com o intento de ir redimensionando o caminho à medida que a vida profissional segue, optei em cursar o curso de bacharelado em psicologia. Agora com o olhar maduro e com uma bagagem um pouco maior, acreditei poder ter novas

respostas a velhas angustias e até, quem sabe, aumentar o repertório tanto de uma como da outra.

Convicto de que é no hoje que os elementos estão reunidos para serem conjugados, encarei os desafios de uma nova graduação com a intensão de vivenciar cada etapa com suas demandas específicas. O curso de Psicologia demandava uma disciplina rigorosa de estudos. Em 2012, ano do meu ingresso, ocupava o cargo de vice-diretor em uma tradicional escola pública no município baiano de Guanambi. As demandas dos estudos dividiam espaço com os compromissos profissionais e pessoais.

Nessa nova itinerância, cada momento foi acontecendo em concomitância. As experiências do passado, da graduação em História, no trabalho como docente e como vice-diretor encontrava na Psicologia um lugar fértil de diálogos. A cada novo passo dado, sentia-me mais seguro no desempenho do exercício de ir redimensionando o caminho à medida que a vida seguia.

Confesso que muitas vezes precisei sentar e tomar fôlego. A rotina de trabalho e estudo é extenuante, contudo, gosto de tudo isso que é isso e não outra coisa. Gosto daquilo que só tem no mundo dos estudos e é reatualizado sempre. Debruçar-se em inquietações discutidas em várias perspectivas para mim é comparável a respirar ar fresco. Em tempos onde se categoriza e hierarquiza quase que tudo, sinto alegria quando tenho oportunidade de dialogar com vozes que convergem e divergem da minha.

Com relativa frequência, as discussões em Psicologia traziam reencontros com velhas e atuais angustias. Não estava ausente em mim o desejo de encontrar a junção entre a teoria estudada no mundo acadêmico com o cotidiano vivido. Encontrar espaço para problematizar essas questões era uma forma de materializar aquilo que já acontecia em mim no mundo das ideias. Com vívidos apelos para viver experiências não vagas, busquei a não restrição das ementas. Nas conversas de corredor e no intervalo das aulas, as ideias fervilhavam.

Todo resultado significativo vem de um trabalho laborioso. Os ecos tortuosos advindos da ignorância e pensamentos rasos são silenciados quando estamos amparados pelo pensamento crítico-reflexivo. Acredito que o significado de todas as coisas está intimamente ligado a forma como se vê o mundo. Penso que a lente pela

qual vemos o mundo é um contínuo resultante do processo individual de vivências. Pensamentos clichês são resultantes de fascinações pueris. O pensamento reflexivo não nos aprisiona em sólidas certezas.

Retomo com convicção renovada a ideia de que o conhecimento acadêmico deva aproximar das questões cotidianas para melhor pensá-las. Dentro dessa perspectiva, objetivando termos práticos relacionados ao meu trabalho como docente em rede pública de ensino, eu começo a questionar sobre quais caminhos devem ser traçados a prática pedagógica que colabore com a solução de problemas vividos pela comunidade escolar.

Com o olhar dos anos de estudo, passo a perceber que o racismo é uma problemática vivida na rotina da escola pública onde lecionava. Uma nova meta pessoal e profissional é por mim traçada. Como pessoa e professor, eu passo a almejar contribuir com a desconstrução do racismo no ambiente escolar por promover práticas interculturalmente orientadas.

Já como psicólogo e professor de História no ensino público, passo a entender que nessa etapa da jornada novas interrogações devem ser convocadas. Não há mais espaços para passos cambaleantes. Para a realização de uma boa prática investigativa é necessária uma sólida base teórica. Por fim, chego ao mestrado em Ensino na UESB com a convicção do que vim buscar nessa nova empreitada.

Com a convicção de quem deseja construir um caminho profissional marcado pela pesquisa, dou os primeiros passos no curso de Mestrado em Ensino na UESB no ano de 2017. O objeto de pesquisa precisava ser lapidado. As convicções iniciais mostraram-se frágeis. De pronto, percebi em mim uma forte imaturidade intelectual. Depois de duas graduações e algumas pós-graduações, compreendi que a maturidade intelectual é um exercício constante, um estado de um sempre porvir.

Por sorte, destino ou algum outro mecanismo ligado ao acaso, fui agraciado com uma orientadora que, logo no primeiro contato, causou-me excelentes impressões. Não me refiro ao currículo, que é tão rico e diversificado como dos demais professores do mestrado, mas pela postura. Caminhamos juntos na construção do objeto de pesquisa focando as interações das questões subjetivas do

indivíduo negro para com sua negritude, buscando compreender como esse fenômeno manifestava-se pela interação com o corpo durante o período de conclusão do Ensino Médio.

As ideias estavam amadurecendo e os caminhos ganhavam forma e a empolgação dividia os espaços com os estudos. Contudo, nessas reviravoltas que a vida dá, há uma troca de orientador.

Portanto a partir deste objeto, ainda que preservada a essência da proposta inicial quando da entrada no mestrado, um novo objeto de estudo precisava ser construído. Os dois orientadores são, a meus olhos, referências das mais desejáveis características éticas e profissionais. Contudo, como é natural, eles possuem peculiaridades que os distinguem. Era preciso construir uma aliança de trabalho e estudos com o novo orientador e, para tanto, um novo objeto de estudo precisava ganhar forma.

Pretendemos analisar de que forma a educação nas relações étnico-raciais é materializada nas narrativas de um grupo de professores participantes de uma pesquisa formação. Para tanto, com a intenção de construir uma pesquisa robusta intenciona-se investigar as percepções advindas de uma pesquisa-formação interculturalmente orientada para com a prática pedagógica de professores da educação básica a fim de averiguar a maneira como eles lidam com temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais no exercício de sua profissão.

Assim, a questão a ser respondida com a pesquisa é: **De que forma a educação das relações étnico-raciais é materializada nas narrativas de um grupo de professoras do ensino fundamental no município de Guanambi-Ba, participantes de uma pesquisa-formação interculturalmente orientada?**

Constitui objetivo geral da pesquisa:

Analisar a abordagem da educação das relações étnico-raciais materializada nas narrativas de um grupo de professores do ensino fundamental participantes de uma pesquisa-formação.

Os objetivos específicos são:

1. Compreender o percurso formativo de professoras do ensino fundamental e sua relação com a temática da educação das relações étnico-raciais em sala de aula em uma perspectiva intercultural;
2. Identificar as ações adotadas por um grupo de professoras participantes de uma pesquisa-formação frente às demandas relacionadas às relações étnico-raciais em sala de aula.

A dissertação encontra-se organizada no formato multipaper, isto é, a análise dos dados é colocada no estudo em formato de artigos o que facilita o encaminhamento para possíveis publicações. Dessa forma, o presente estudo é composto por uma introdução, dois capítulos teóricos em que apresentamos os conceitos que orientam a análise dos dados, o capítulo metodológico e dois capítulos de análise no formato de artigos.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a formação histórica da sociedade brasileira significa envolver-se em uma discussão complexa ao considerar as dinâmicas relacionadas ao convívio de diferentes culturas. A participação expressiva da cultura de povos africanos na formação de um Brasil miscigenado não representou a superação de estereótipos com relação a grupos étnicos de origem afro.

Mesmo após importantes conquistas em prol da valorização da herança cultural afro-brasileira, a exemplo da lei nº 10.639/03, do estatuto da igualdade racial dentre outros, o racismo continua a permear o cotidiano da sociedade brasileira. Ainda que em alguns casos ele se manifeste de forma declarada, o racismo, por ser moral e judicialmente condenado, adquiriu características sutis e complexas em suas manifestações.

O reverberar de ações racistas e contra racistas influenciam diretamente a forma como o saber é construído nas mais variadas áreas da sociedade, como no contexto educacional, por exemplo. Um dos desafios para os integrantes da comunidade escolar é o de propiciar um diálogo crítico que problematize naturalizações estereotipadas, presentes no cotidiano escolar.

O professor não pode encarar as ações afirmativas voltadas à desconstrução do racismo no ambiente escolar de maneira superficial. É preciso apropriar-se teoricamente dos conceitos, ter acesso à formação continuada, envolver-se com as temáticas para conseguir perceber e interagir com as sinergias resultantes do movimento entre heranças culturais tradicionais, material histórico socialmente produzido, a modernidade e a participação dos indivíduos nesse jogo permeado de contradições, rupturas e ressignificação. Um caminho para que o professor aproprie teoricamente sobre questões relacionadas ao racismo é por meio do estudo de sua construção histórica, da desmistificação sobre o mito da democracia racial, as formas de perpetuação do racismo bem como seus efeitos psicossociais. Essas temáticas serão discutidas a seguir em forma de subtópicos.

1.1 Situando historicamente o racismo

A busca da compreensão dos mecanismos formadores e mantenedores do racismo parte pelas análises de sua construção histórica. A esse respeito, Schwarcz (2005) indica que um dos mais antigos debates sobre a origem do ser humano seria representada pelos pensamentos monogenistas e poligenista. Segundo a autora, a *visão monogenista* retrata a humanidade como una. Humanos desde os mais próximos ao Éden, aos menos próximos e mais degenerados. A visão poligenista defende a ideia da existência de vários centros de criação, correspondentes às diferenças raciais observadas. Tanto o pensamento monogenista quanto o poligenista tem como ponto comum a existência de grupos humanos superiores e inferiores.

Ainda segundo Schwarcz (2005), no monogenismo toda a espécie humana trilha o mesmo caminho evolutivo. Dessa forma, o que existe são diferentes estágios de evolução cultural. Nessa perspectiva, todo grupo humano possui a mesma potencialidade de evoluir culturalmente. Na ótica poligenista, as diferenças são uma característica natural resultante da genética. Essa perspectiva passa a justificar uma classificação e hierarquização natural ou naturalizada dos grupos humanos tendo por base a sua constituição genética.

Mesmo com a descoberta, no século XX, da não existência de raças humanas do ponto de vista biológico, após o mapeamento do cromossomo humano, a sua perpetuação persiste como parâmetro de classificação humana. Nesse contexto, o conceito raça deixa de ter uma conotação científica e passa a ter uma conotação exclusivamente social (SCHUCMAN, 2012, p. 36). O racismo, então, assume uma construção ideológica perpetuando e sendo naturalizado por meio da discriminação.

A categorização humana, relacionado à noção de raça, surge nos finais do sec. XVIII (SCHWARCZ, 2005). Na definição formal das raças humanas, em termos taxonômicos, foi mesclada traços do caráter com anatomia. O *Homo Sapiens Americanos* representava os americanos que eram tipificados como vermelhos, de mau temperamento e subjugáveis. O *Homo Sapiens Asiaticus* designa os asiáticos tipificando-os como amarelos, melancólico, ganancioso. O *Homo Sapiens Afer*

representa os africanos, que eram vistos como pretos, impassíveis e preguiçoso. Por fim, o Homo Sapiens Europeus que é branco, sério e forte (GOULD, 2003).

De acordo com Guimarães (2009, p.67), uma vez comprovada cientificamente que os humanos não se subdividem em raças “aparece a necessidade de teorizar as ‘raças’ como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

Evocar conceitos outrora marcados como denominadores segregacionistas de hierarquização entre os sujeitos ressignificando seu sentido como elemento agregador e construtor de saberes é o exemplo acertado de como proceder no ambiente educacional. Alguns mecanismos podem ser citados como ações pedagógicas dedicadas a fragmentar ideias preconceituosas socialmente naturalizadas. De modo geral, toda ação metodológica que envolva um processo de formação continuada capaz de agir por meio do diálogo democrático é um instrumento potente que beneficia a prática do trabalho docente.

Conforme apontado, o termo raça ganhou conotações ideológicas que sustentavam a ideia de dominação de um grupo humano sobre outro. Características fenotípicas viraram a base de uma categorização hierárquica o que não condiz pela perspectiva biológica.

É a subdivisão de uma espécie formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor da pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo e etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado apenas a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas (CARNEIRO, 2003, p.5).

A ideia de raça pelo prisma da hierarquização fomenta a gênese do racismo.

Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à ‘raça’ significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMAN, 2010, p.44).

Munanga (2003) ajuda a entender que a ideia da existência de uma hierarquia moral, de uma categorização pela cor e características morfológicas, mesmo quando invalidada pela ciência, ainda assim o conceito de raça e seus ranços continuam no imaginário social. Isso porque se trata agora de uma construção política-ideológica. As escolas não estão imunes a essa política. Pelo contrário, elas são alvos.

Para Guimarães (2003), depois de 1930, pode-se distinguir uma ideia da nação brasileira marcada com a ideologia anti-racista. No ano de 1978, o Movimento Negro Unificado introduziu a ideia de raça como origem africana na denúncia contra a ideia de democracia racial brasileira.

A ressignificação do termo raça ganha sentido no movimento antirracista por problematiza-lo não como identidade fixa, e sim um retorno valorativo do intercâmbio cultural entre diferentes nações e povos. Para Guimarães (2009, p.67):

É justo aí que aparece a necessidade de teorizar as raças como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios.

Ao lidar com os aspectos históricos, é imprescindível que as unidades educacionais sejam capazes de promover um discurso que denuncie preconceitos que se manifestam nos dias atuais. Quando o professor retrata temáticas ligadas à história sem construir vínculos com a modernidade de modo reflexivo, ele pode acabar fortalecendo estereótipos historicamente construídos. Ainda que exista uma boa intenção em sua prática, o docente que atua ingenuamente com temáticas verdadeiramente complexas, pode contribuir com a perpetuação de práticas racistas, conforme se verá no capítulo quatro desta dissertação.

1.2 Contra a perpetuação do mito da democracia racial

Diferir do socialmente padronizado pode atrair olhares de descrédito. Goffman (2008) define essas características específicas que geram a inabilidade de aceitação social plena como estigma. Para o autor, o estigma transmite informações sobre o estigmatizado o que dá origem a um processo de categorização. Dessa forma, o negro que vive em uma sociedade cujas características afrodescendentes são tidas como estigma passa a ser categorizado.

Durante a década de 1930, Vianna (1938) propôs uma política que favoreceria a migração de europeus para resultar em novas gerações de mestiços eugênicos. Em contraponto, Holanda (1995) argumenta que essa busca pela arianização da sociedade não resultaria o esperado. Segundo o autor, toda cultura só absorve os traços de outras culturas, quando estes encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida.

Munanga (2008) reflete sobre a mestiçagem na história do pensamento brasileiro. Aos olhos do autor, a ideia da construção do conceito nação e identidade nacional depois de 1888 passa a ver a pluralidade racial como ameaça. Acreditava-se que as características raciais afetavam o comportamento social dos indivíduos e o branqueamento da população pela miscigenação não excluiria esse fato. Schwarcz (2012) aponta que a crença das características genéticas atuava de tal modo no comportamento moral do indivíduo que, para ser mais eficiente, o conjunto de leis jurídicas eram específicas para cada categoria humana. Assim, no século XIX vigoravam teorias pessimistas em relação à miscigenação. Já nos anos de 1930 o mestiço transforma-se no ícone nacional.

Ainda que Freyre (2005) tenha defendido a existência de uma democracia racial brasileira, as evidências históricas mostram outra realidade. Mesmo que construída códigos que combatam o racismo, não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas (MUNANGA, 2005). Sendo o racismo condenado por lei, suas manifestações adquiriram uma forma sutil de expressar-se no cotidiano (CAMINO; PEREIRA, 2000). A explicação retira o caráter biológico da miscigenação, originado das teorias racistas do século XIX por uma abordagem cultural, incluindo a contribuição de índios, negros e brancos.

1.3 A construção do saber e a perpetuação do racismo

Nas duas últimas décadas uma grande discussão pública sobre o racismo tomou corpo no Brasil por meio de ações afirmativas. O antirracismo ganha visibilidade por meio de políticas públicas (TRAPP, 2013).

Para Silva (1999), o mecanismo de segregação, infantilização e culpabilização, operam produzindo sentimentos de solidão, inferioridade,

incapacidade, dependência e culpa sobre aqueles que tentam novas formas de se colocarem no mundo. A crença na inferioridade ou superioridade de determinados grupos humanos fortalece ideologias que visam manter privilégios de um determinado grupo social sobre outros.

Do ponto de vista sociológico pode-se dizer que o racismo foi à forma de manter a desigualdade entre brancos e negros, em determinados momentos históricos (NUNES, 2006). Além disso, sabe-se hoje da não existência de raças humanas. Contudo, a relevância da construção histórico-social do termo raça acaba por impedir o seu abandono total (JUNIOR, 2008).

Mesmo assim, os afrodescendentes são historicamente vistos pelo poder e pelo senso comum como menos inteligente e racional, ou seja, com menor capacidade para realizar o trabalho intelectual, tendo maior ligamento ao universo dos instintos, das emoções e mais propensos às superstições (CORRÊA, 2006). Inferisse que há constante retroalimentações dos discursos das teorias raciais produzidas nos séculos XIX, razão pelo qual se construiu um imaginário coletivo sobre o que é ser negro e orienta as ações das pessoas.

Alguns avanços podem ser observados na área educacional com a implantação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ela regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Sua inserção dá voz e corpo a uma série de questões que antes eram silenciadas.

Segundo Castilho (2007), o preconceito contra o negro nas escolas, pode ser notado até nos livros didáticos, como por exemplo, os negros quase não aparecem nas ilustrações e textos e se aparecem estão em situação social inferior e estereotipada. Isto reforça características preconceituosas, pois se comparada à imagem representada pelo branco, o negro fica à margem de tudo o que está sendo mostrado: família, formação educacional, campo profissional, tipo de vestuário.

É fácil compreender a dificuldade do professor em lidar profissionalmente com a diversidade. Essa dificuldade fica ainda maior quando se somam o conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais e sociais. É possível que tais

fatores contribuam com o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do aluno negro, comparativamente ao do aluno branco, conforme já apontam pesquisas sobre o desempenho escolar.

Miranda (2004) alerta que, com raras exceções, o combate ao racismo não parece ser uma meta nas instituições escolares. A cultura da intolerância para com vozes destoantes do socialmente aceito como certo parece predominar talvez porque aquele que tenha sofrido a violência do preconceito, tenham se resignado, propagando este conformismo.

Observando os conhecimentos historicamente produzidos é de fundamental importância, formar e incentivar os professores o trabalho com a população negra. Por isso é fundamental a inclusão e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo.

1.4 O racismo e seus efeitos psicossociais

Em termos conceituais, o racismo constitui-se num processo de exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa. Como consequência, há uma ressignificação em termos culturais que define padrões esperados de comportamento desses personagens. Lima e Vala (2005) ajuda a entender esse raciocínio ao descrever que a cor da pele sendo negra, marca física externa, pode implicar na percepção do sujeito, e quando tratado como preguiçoso, agressivo e alegre, é uma marca cultural de categorização de comportamento esperado.

As compreensões psicológicas atuais sobre o racismo, além de não considerarem uma série de características do racismo atual, utilizam uma abordagem individualista e processual, não adaptada para o estudo de questões sociais ligados aos processos de exclusão (CAMINO *et al.*, 2000). Mesmo no contexto biopolítico no qual as relações do interagir entre seres humanos representam um fator a ser considerado pelo poder político atuante, questões a essa temática não passam despercebidas. Sendo a administração da vida socialmente considerada, interligada dialeticamente pelo panorama da biopolítica, a temática do racismo ganha novas considerações. Uma de suas conclusões é que o racismo é visto como um processo que ganha aspectos de naturalização (ABREU, 2013).

Um curioso paradoxo forma-se quando indivíduos não se assumem enquanto agentes preconceituosos, mas concordam com a existência social de estereótipos negativos sobre os negros (CAMINO et al., 2000), e manifestações agressivas de tal comportamento podem gerar traumas psicológicos (SIEFERT, 2009).

A trajetória pela busca da eliminação de categorização racial por meio de símbolos ou códigos preconceituosos encontra apoio em diversas áreas da sociedade. No que diz respeito à psicologia, o seu Conselho Federal posicionou-se frente ao tema em resolução número 018/2002, delimitando a conduta esperada do psicólogo (BRASIL, 2010).

Quando a questão é vincular o racismo às instituições escolares, o tema se torna complexo, uma vez que as instituições escolares devem se pautar por princípios de igualdade na diversidade, que são integrados ao seu ambiente e reproduzido em forma de discurso pelos seus atores (TAVARES et al., 2013). Trilhando por uma reflexão pavimentada por esse raciocínio, entende-se o quanto se faz necessário discutir e problematizar a dialética existente entre o racismo e a dinâmica da construção do saber nas Unidades Educacionais, sendo ela um palco multicultural.

O preconceito racial perpetua no mundo contemporâneo fundamentado por dogmas não científicos, uma vez constatado que é insignificante a diferença genética que determinam as diferentes características da espécie humana (ARISTIDES, 2012). Como diria Munanga (2005), não tendo uma fundamentação científica, parece-nos que se trata de um fenômeno social associado ao discurso do poder dominante. Por vários motivos, a ideologia do poder dominante passa a hostilizar os contrários a ele.

Segundo Ciampa (1984) a construção da subjetividade do ser está intimamente ligada com o convívio com o outro. A identidade do outro reflete na do indivíduo assim como a do indivíduo reflete na do outro. Seria como dizer que todos são autores e personagens de uma história que o sujeito mesmo cria pelo convívio com o outro. É por meio da interação que o ser humano constrói a si mesmo.

Durante a infância, as pessoas desenvolvem determinadas crenças sobre si mesmas, outras pessoas e seus mundos. As crenças centrais são profundas de modo que as pessoas frequentemente não as articulam, sequer para si mesmas (BECK, 1997). Trilhando esse raciocínio, pode-se buscar entender o porquê de existirem pessoas que são racistas e não se dão conta disso.

O primeiro referencial para a construção das crenças centrais é a família (BECK, 1997), que é o primeiro grupo social do qual o sujeito faz parte. É por meio dela que se tem a primeira noção de identidade (CIAMPA, 1984) e estruturação referencial de si (LANE, 1986).

Problematizando a socialização do ser, se diria que o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um grupo social com suas normas, tradições, etc (CIAMPA, 1984). Portanto, conforme Lane (1986), nosso esquema referencial tem como socialização primária a família e a socialização secundária o contexto sociocultural.

Ora, se o sujeito é uma representação de uma produção de conhecimento, é preciso analisar esse processo de produção. No contexto contemporâneo muitas vezes reproduz irrefletidamente as estruturas de dominação. É um sujeito ideologicamente alienado, que equivocadamente, acredita estar certo de que seus pensamentos e ações são autênticos, fortalecendo conceitos estereotipados (LANE, 1986). Ao se sentir pertencente a um grupo, o sujeito é influenciado por um caráter ideológico que tende a direcionar a sua visão sobre as questões sociais (CAMINO, 1992).

Por considerar seu grupo como padrão, a elite faz uma apropriação simbólica que fortaleça sua autoestima em detrimento dos demais (CARONE; BENTO, 2002). Segundo Beck (1997) as emoções e comportamentos das pessoas são influenciadas por suas percepções do evento. Não é uma situação por si só que determinam o que as pessoas sentem, antes, o modo como elas interpretam uma situação. Por esse ponto de vista, quando se tem uma ideia estigmatizada sobre algo ou sobre si (GOFFMAN, 2008) isso influencia diretamente as emoções e comportamento do sujeito (BECK, 1997).

A imagem que se tem de si encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que induz a defender os seus dogmas e reproduzir os seus valores (LANE, 1986). Ao que parece, a construção de uma imagem pejorativa sobre o negro responde diretamente aos interesses de um pensamento eurocêntrico.

Nesse contexto, ser negro é ser agredido de forma constante, por uma dupla injunção: as de encarnar o corpo e as ideias de Ego do sujeito branco e de recusar, negar a presença do corpo negro (SOUZA, 1983). As escolas reforçam essa ação quando se propõe buscar a igualdade entre os sujeitos desconsiderando que a diferença é a marca de uma sociedade plural. Mascarada como uma ação em prol do desenvolvimento da consciência do indivíduo, ações pedagógicas que primam pela massificação e homogeneização contribuem para a manutenção de uma política de violência contra aqueles que diferem do padrão naturalizado.

Souza (1983) mostra que o sujeito negro vai controlar e vigiar seu corpo porque esse se opõe a construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. Quando as unidades educacionais estabelecem padrões da cultura caucasiana, como vestimentas, cortes de cabelo dentre outros, ela fortalece uma relação persecutória para com o aluno negro. Essa situação de conflito expõe o sujeito negro a uma violência simbólica. Assim, a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pensar em ações pedagógicas que dialogue com relações étnico-raciais por um prisma liberto de conceitos estereotipados não é uma tarefa simples. Para que a ação pedagógica seja verdadeiramente eficaz no combate ao racismo na escola é preciso que haja uma mobilização de diferentes saberes. Trilhar por esse caminho é concordar com a necessidade de se propor um diálogo intercultural entre elementos conceituais que abarquem saberes construído no processo de formação. Como forma de apresentar considerações referentes a essas questões, o presente estudo propôs a organização das ideias em forma de subtópicos expostos a seguir.

2.1 Formação docente: Teorias e proposições

Não há uma perspectiva linear quando o assunto é sobre os caminhos das políticas educacionais. O contexto educacional brasileiro não ficou alheio às transformações históricas vivenciadas pela sociedade. Em aspectos gerais, pode-se observar uma mudança de tendência que passa do ditame do modelo centrado nos conteúdos culturais-cognitivos em direção aos aspectos pedagógicos-didáticos. Saviani (2009, p. 143 - 144) distingue, tendo por parâmetro de análise os últimos dois séculos, os principais períodos na história da formação de professores no Brasil. Ele nos aponta:

- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Na esteira de cada proposta existem interesses diversos que marcam os caminhos das políticas nacionais e regionais resultantes do contexto de forças sociais em conflito. A comprovação desse fato se dá pela ausência de uma política nacional bem articulada capaz de garantir uma melhor qualificação na formação inicial promovida pelas faculdades de licenciatura.

As pesquisas apontam o quanto à ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sobre variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc. Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais (GATTI, 2014, p. 34).

Na contramão do que se espera de políticas públicas, muitas delas contribuem negativamente para a consolidação de uma formação eficiente por parte dos cursos de licenciatura. A ausência de uma política geral e integradora quanto à regulamentação das práticas nesses ambientes acadêmicos gera uma lacuna que é preenchida por ideias equivocadas ou pouco comprometidas com o intercâmbio teoria e prática.

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – ser professor da educação básica –, contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática (GATTI, 2014, p. 35-36).

A pauta da escolha de quais conhecimentos são necessários para uma boa formação do professor, acabou por gerar arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado (GATTI, 2014). Na busca pela consolidação da integração entre teoria e prática é necessário que a temática seja tratada em profundidade. O projeto pedagógico e a estrutura curricular precisam caminhar na busca do objetivo alvo, contudo, essa ainda não é uma realidade nos diferentes cursos que formam professores no Brasil.

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (GATTI, 2014, p. 39).

Ainda que o docente tenha passado por uma licenciatura que primou adequadamente pelos preceitos de uma boa formação profissional, ele precisa ter em mente que sua prática irá requerer uma permanente mobilização tanto dos saberes adquiridos e construção de novos advindos de problematizações promovidas no trabalho.

De qualquer modo, parece que existe ainda um longo caminho a ser trilhado para que se alcance um nível de excelência na formação dos professores no Brasil. Os esforços empreendidos até aqui não deram conta de solucionar esse impasse.

(...) em que pesem os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e os programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica no Brasil, nem manter satisfatoriamente os estudantes em seu percurso escolar, como também não se conseguiu ainda melhor qualificar a formação nas licenciaturas. As redes de ensino também se mostram com carências quanto à formação de professores licenciados em várias áreas disciplinares. Pelos resultados que temos obtido nas aprendizagens e no percurso escolar dos estudantes no país, resumidamente acima expostos, verifica-se que os efeitos esperados pelas diversas políticas dirigidas à educação básica e aos docentes ainda não estão satisfatórios (GATTI, 2015, p. 6).

As linhas de ações das políticas educacionais vigentes obedecem à lógica de demandas específicas atreladas ao contexto sócio-político em vigor no ato de sua criação. Segundo Gatti (2015) as estruturas curriculares demonstram uma pouca preocupação com a formação de um perfil profissional que abrace a sua prática de modo a atender as perspectiva dos cenários socioculturais contemporâneos.

A maioria dos programas federais e alguns estaduais têm se voltado mais para as quantidades a serem formadas, mas, não se toca na qualidade formativa, nas estruturas e dinâmicas dessa formação em relação a um perfil profissional claro. Não há delineamento de

caminhos para essa formação no sentido de dotar os futuros profissionais professores de referentes para o trabalho de ensinar, com conhecimento de contexto, de fundamentos da educação, didática e práticas pertinentes (GATTI, 2015, p. 10).

No que se refere à formação inicial, resta sem resposta uma clara política integrada na direção das licenciaturas. Políticas de suprimento para essa formação também foram desenvolvidas, mas, sua efetividade não está ajuizada ainda por pesquisas e avaliações específicas. O que se verifica é que não adianta apenas visar-se a quantidade, é necessário considerar a qualidade de oferta, sobre várias dimensões, entre elas o currículo ofertado, a dinâmica de seu desenvolvimento e as condições de permanência dos estudantes nos cursos oferecidos (GATTI, 2015, p. 14).

Do século XIX até os dias de hoje diferentes caminhos foram percorridos na busca do formato desejado para aos cursos de formação de professores no Brasil. Nessa itinerância, algumas datas ganham certo destaque devido à promoção de reformulações no que até então estava em vigor. Gatti (2010) destaca que nos anos de 1930, como forma de capacitar bacharéis em licenciados, foram adotados a extensão de mais um ano de estudos. Esse modelo popularmente conhecido como “3+1” também passou a ser aplicado nos cursos de pedagogia regulamentado em 1939. Em 1986 houve a reformulação do curso de pedagogia que passaram a oferecer formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A partir de 1996 passou a vigorar, com um prazo estabelecido para as eventuais adaptações, a normatização de que caberia ao ensino superior a responsabilidade pela formação docente. Contudo, somente no ano de 2002 que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Gatti (2010) chama a atenção para o fato de que mesmo com ajustes parciais advindos das novas diretrizes, ainda é perceptível nas licenciaturas o ranço da primazia em disciplinas específicas, o que contribui com a manutenção de um pequeno espaço para a formação pedagógica.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a

partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1375).

Pereira (2013) relata que a partir da segunda metade da década de 1970, iniciou-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores, até esse momento. Os estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indicavam em sua maioria uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. Ainda segundo o autor, ao que parece, a educação passa a ser vista com laços estreitos com o sistema político e econômico. Partindo dessa perspectiva, é colocada de lado a ideia de neutralidade quanto à atuação dos professores que passa a ser encarada como uma prática educativa transformadora.

Nos anos de 1980, um descontentamento quanto à forma de como estava sendo conduzida a formação do professor ganha força.

Os anos de 1980 foram, então, marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores. No início, talvez levados pelos ventos da abertura política no país, os autores da época sentiram necessidade de se posicionar contra o antigo modelo de formação docente, o que precipitou o surgimento de análises até certo ponto ingênuas, fortemente influenciadas pelo viés ideológico (PEREIRA, 2013, p.147).

Esse momento de crise de paradigmas onde a ideia da formação quase técnica do professor perde espaço para a busca da compreensão das realidades microssociais inexoravelmente presente em cada escola. O conceito de formação do professor-pesquisador ganha primazia, em outras palavras, “ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2013, p. 148).

Muitas peculiaridades permeiam a vida do professor. Alguns exemplos são facilmente encontrados que ratificam essa afirmação. Tem-se as complexidades existentes no seu local de trabalho, a interação com pessoas plurais e as constantes e mórficas demandas e metas propostas e impostas pela realidade política vigente. Gerenciar sua prática profissional implica bem mais que a exposição de conteúdos programáticos.

Ao professor compete introduzir o grupo de jovens sob sua responsabilidade no mundo cultural próprio de sua sociedade, procurando combinar os estágios tão distantes em que se situam ele, o professor e o grupo que chega cheio de energia, inteiramente aberto a todas as impressões que vêm ao seu encontro e devem ser canalizadas para determinados pontos, determinados objetivos, determinados produtos ou frutos, o que representa um desafio para o mestre (...) (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432).

Vida e trabalho caminham juntos no exercício diário de refletir sobre a prática tendo foco analisar as possíveis maneiras de aproximações entre os saberes teóricos com os problemas vivenciados no universo escolar. Um suposto pensamento simplista de que os desafios da profissão docente caem por terra logo no primeiro contato com a realidade.

A facilidade aparente dessa tarefa cai logo por terra quando o professor iniciante, cheio de conceitos e teorias, enfrenta sua primeira turma e constata, ao final do ano, que não conseguiu “fazer aprender” sequer a metade de seus alunos, quando consegue com essa metade... Ao se voltar para a formação que recebeu na universidade, esse professor vai se perguntar, talvez, mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim? Como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho, pessoal ou vicariamente, pelo contato com professores em seu trabalho. O que continua a representar um desafio ao longo do processo de formação oferecido pela universidade (LÜDKE; BOING, 2012, p. 434).

Essa implicação não intermitente entre a individualidade do ser com a vida profissional não é necessariamente um bônus para quem opte por lecionar. Essa identidade profissional requisita do ser a conjugação de elementos externos com a escola, contexto político, dentre outros, com elementos internos como o compromisso pessoal, disponibilidade para aprender e ensinar, domínio de conceitos científicos, análise crítica de sua atuação além da constante busca pelo aprimoramento por intermédio da formação continuada. Por conta desses elementos, André (2010, p. 176), aponta que “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. É necessário que o estudante de licenciatura compreenda os desafios que o aguarda e que ele obtenha em sua formação inicial sólidas bases para enfrentar os desafios com os pés não cambaleantes.

Cada passo dado pelo professor no que tange a sua jornada de trabalho é acompanhado por influências de diversas frentes. A esse respeito, Garcia (1999) propõe uma boa arguição quando cita que “o desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais” (GARCIA, 1999, p.193). Essa constatação reforça a ideia de que a prática pedagógica do professorado deva sempre está respaldada na criticidade reflexiva. Sendo ele crítico e investigativo de suas ações, lhe é possibilitado “conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como é substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (GARCIA, 1999, p.153).

Conforme Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe:

(...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p.137)

Não são poucas as dificuldades encontradas pelas licenciaturas para dar conta da tarefa de prepara futuros professores. Construir um protocolo de trabalho de modo a equilibrar os componentes teóricos e práticos, ressaltando a importância de cada um bem como a indissociabilidade entre eles seja, possivelmente, o ponto fulcral para a obtenção do sucesso nas metas das licenciaturas.

Quando um professor fica cara a cara com o seu público alvo ele, desde que esteja aberta a percepção crítica dos frutos do seu trabalho, tem a constatação de que nenhuma aula é igual à outra. Nenhuma turma ou turnos, por mais que se assemelham em uma ou outra característica, são iguais. É uma constatação fácil de ter quando considerado a individualidade existente entre as próprias pessoas. As tentativas de homogeneização de estratégias pedagógicas carregam, seguindo o raciocínio aqui apresentado, podem causar mais desserviços que avanços.

Ainda que as estruturas organizacionais das escolas e os currículos permaneçam reféns da forma escolar, a entrada constante de novas gerações de alunos questiona a racionalidade da atual preparação dos professores para o trabalho, mesmo daquele que tem dado certo

até aqui. O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. Na realidade, o professor vive em estado de construção permanente da profissionalidade. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443).

Os cursos de licenciatura carregam a responsabilidade de construir as bases teóricas e práticas que iram amparar o futuro profissional em sua prática. Contudo, uma boa formação inicial é só o primeiro passo de toda uma jornada. O seu processo deve ser continuado na constante busca do aprimoramento, pois as demandas reais da educação básica podem destoar do que foi preconizado pelas universidades.

(...) ao procurarmos apreender a relação entre o trabalho efetivamente realizado pelo professor e a preparação necessária para os que pretendem se dedicar a essa atividade, a análise nessa perspectiva traz uma contribuição muito oportuna. Seus pesquisadores procuram se aproximar do que vem sendo entendido como o trabalho real, em contraposição ao trabalho prescrito, focalizando a atividade do professor em seu cenário habitual, dentro da escola, como ator e sujeito em sua situação de trabalho (LÜDKE; BOING, 2012, p. 447).

Uma das marcantes características da função exercida pelo docente é a constante necessidade de gerenciar a adequação de conceitos oriundos do campo teórico com a prática da vida cotidiana. A premissa dessa empreitada passa pela ideia de que o público alvo do docente não são seres fossilizados no tempo. O alunado, como qualquer outro indivíduo, está inserido em contextos singulares e mórficos. Conseguir construir um diálogo frutífero de modo que os conteúdos curriculares tornem-se um conhecimento significativo para o aluno é um dos macros desafios para o professor.

A gestão da sala de aula exige dos seus profissionais bem mais que um domínio técnico sobre determinado conteúdo. É fundamental articular formação e comprometimento político levando em consideração a complexa dinâmica da sala de aula. A bagagem teórica é só uma parte do que é necessário para um desempenhar efetivo das atividades pedagógicas com o alunado. Assim, na formação outros saberes são importantes,

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação

que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula (GATTI, 2014, p. 40).

2.2 Formação docente e relações étnico-raciais

As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representam um importante marco na história da educação brasileira. Por meio delas, ações de combate ao racismo ganham revigorado fôlego no contexto escolar. As regulamentações da inclusão de temáticas da história afro-brasileira e indígena encarnam um desejo de longa data. A ideia de se trabalhar as diferenças raciais nas escolas como fator agregador e gerador de saberes advêm de mobilizações no decorrer da história brasileira.

Ter uma política curricular que vise ao reconhecimento da história e cultura africana na constituição da sociedade brasileira é um grande avanço. Certamente, uma das forças que corroborou para essa conquista foi o Movimento Negro. Esse movimento agiu e age como um “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14).

Alcançar uma concepção crítica incorporada à pedagogia brasileira ainda não é uma tarefa simples. Conquistas assim resultam de situações favoráveis e adversas decorrentes do viés político em vigor em determinado momento histórico. O exemplo do Brasil, com uma história marcada pelo multiculturalismo, os desafios em lidar com as “relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Conforme Gomes (2017, p.15) no decorrer da maior parte da história brasileira os “setores conservadores de direita, os ruralistas e os capitalistas”, interferem nas relações sociais provocando ainda mais desigualdades, discriminações e racismo. Os ranços provenientes dessa comunicação conflituosa culminam em atos de opressão nas mais variadas esferas da vida humana.

As ações pedagógicas que historicamente compuseram o currículo das escolas brasileiras tiveram como base o pensamento eurocêntrico de matriz colonizadora. Pensar as relações sociais pelo viés eurocêntrico é caminhar no

sentido da invisibilização de todas as demais culturas que dela difere. Tal postura no ambiente escolar corrobora com a disseminação de representações hegemônicas que fortalecem pensamentos discriminatórios. Essas categorizações espelham uma relação de poder que hierarquiza e exclui seguindo a lógica do poder dominante.

Para lidar com questões das representações hegemônicas no cotidiano escolar primeiramente se faz necessário ter a clareza de “que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacente a elas, encontram-se relações de poder” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 44). Vertentes de pensamentos sociais que trabalham para a desconstrução de saberes enviesado buscam encontrar nas diferenças inerentes aos seres humanos, uma base reflexiva no processo educativo. Respalhada nessa lógica, surgem possibilidades pedagógicas para um pensar educacional intercultural.

Almeida et al (2018) nos indica que o ano de 1978 foi marcado pela pressão resultante dos movimentos sociais negros no campo das políticas educacionais, na reivindicação de currículos antirracistas. Essa busca por uma institucionalização educacional de combate ao racismo retira do professor a condição de sujeito isolado do sistema. Para dar conta dessa demanda, esse profissional necessita de uma formação capaz de lhe propiciar condições de pensar problematicamente o racismo. A esse tocante, algumas vitórias foram alcançadas por movimentos sociais.

Inspirados nessas demandas, em agosto de 1986 ocorreu em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Desse fórum participaram sessenta e três entidades do Movimento Negro de dezesseis estados, que reivindicaram aos membros da Assembleia Nacional Constituinte (1987) que o processo educacional respeitasse as culturas brasileiras, dinamizando a temática étnico-racial como pauta primordial nos currículos escolares. Reflexos desse processo desencadearam a estruturação de dispositivos antirracistas que se encontram na Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seus artigos 5º, 210, 206, 215, 216 e 242. Destacamos também a lei n. 8.069/1990, propulsora da efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a lei n. 10.172/2001, referente ao Plano Nacional de Educação; a lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, o artigo 26-A; e a criação dos PCN-10/1997, destacando a “pluralidade cultural” como tema transversal (ALMEIDA et al 2018, p. 5).

É consenso entre pesquisadores e estudiosos da educação que a escola representa um espaço privilegiado para a valorização das diversidades. Sendo ela

palco de tantos encontros, uma verdadeira encruzilhada de culturas, nada mais sensato que trabalhar reflexivamente as relações de poder que entremeiam seus espaços. Com essa prerrogativa associada aos avanços institucionais de combate ao racismo e valorização da diversidade, era de se esperar que avanços fossem alcançados a largos passos principalmente após a aprovação da Lei 10.69/03. Contudo, mesmo desfrutando de importantes conquistas, muitos aspectos negativos se fazem presentes quando o assunto é a busca da afirmação da identidade negra nos espaços escolares.

Apesar de serem percebíveis mudanças de paradigma decorrentes da Lei nº 10.639/03 e dos referenciais curriculares norteadores do currículo educacional, estereótipos e situações de negação da identidade negra ainda podem ser encontrados em alguns materiais didáticos, tais como:

Invisibilidade de negros apresentados como minoria; omissão da identidade racial e de personalidades históricas negras; negros retratados nos livros sem identidade, nome, sem família; associação de negros ao trabalho braçal e a posições subservientes; personagens femininas negras como objeto de desejo sexual; estigmatização de papéis sociais específicos: jogadores de futebol, cantores, sambistas ou atividades do gênero; traços brutais animalizados, coisificados; negros como sinônimo de escravos; negros associados a violência e as mazelas sociais.

Neste sentido, a prática de ensino com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vem contrapor ao histórico distanciamento das questões étnico-raciais dentro do contexto escolar, levando os profissionais em formação e conseqüentemente todos os sujeitos inseridos no processo educacional a desenvolverem uma postura crítica acerca de tais questões o que resultará em mudanças atitudinais que contribuirão para a formação pessoal e social dos alunos (SOUZA, J. N.; PAIVA, 2013, p. 10321).

Por mais significativa que seja uma lei, ela por si só não tem densidade suficiente para desconstruir séculos de pensamentos estigmatizados. Mecanismos complementares são necessários para a consolidação de uma cultura antirracista no ambiente pedagógico. O currículo escolar reflete os interesses sociais e econômicos de um determinado contexto histórico. É no interior do currículo que são construídas as diversas formas de se pensar as relações étnico-raciais. O processo de sua reformulação deve lhe proporcionar uma revigorada renovação. “Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática.

E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (GOMES, 2012, p. 103).

Esse movimento emancipatório das influências de ideologias eurocêntricas abre caminhos para uma valorização de diferentes saberes. Por intermédio dessa proposta multicultural, caminha-se para uma descolonização do currículo escolar que pode, potencialmente, reverberar em novas conquistas em diferentes áreas.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Como forma de sistematizar a prática de estudos e pesquisas voltadas às temáticas da cultura afro-brasileira, é articulada um movimento junto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Sendo um dos frutos resultantes do engajamento de movimentos sociais e prol do reconhecimento e valorização de saberes de diferentes matrizes culturais, nasce o grupo de trabalho GT-21, denominado Educação e Relações Étnico-Raciais.

(...) surge o então Grupo de Estudos número 21 (GE 21), o mais novo GE da ANPEd nessa reunião, intitulado “GE Relações Raciais/Étnicas e Educação”, fundado que fora no ano anterior (2001) no âmbito da ANPEd por um grupo de pesquisadores da área de Relações Raciais e Educação dos Afro-Brasileiros. Sua fundação foi precedida de amplos debates, congregando a maioria significativa dos pesquisadores dessa área, presentes naquela reunião (SISS; OLIVEIRA, 2006, p. 10).

O GT-21 da ANPEd logo se consolida como uma grande vitrine dos trabalhos e estudos realizados com as temáticas étnico-raciais. Tal visibilidade alargam possibilidades de novos questionamentos, o que enriquece a qualidade das discussões.

A consolidação desse novo perfil de se pensar a educação tendo as relações étnicas como ponto de questionamentos e problematizações ganha espaço nos ambientes de debates e pesquisas. Essa democratização no trabalho

pedagógico propicia condições favoráveis para um pensar pedagógico que tenha fora do seu bojo à prática da reprodução de ideias socialmente hierarquizadas.

Ainda que o contexto educacional esteja permeado de vícios que corroboram com o não fluir pleno de ações afirmativas quanto ao trato das questões étnico raciais, não seria exagero deduzir que se vive em um momento auspicioso da história brasileira. Com todos os entraves ainda existentes, parece que a possibilidade de produzir conhecimento por meio de problematizações e debates vem ganhando espaço nos espaços pedagógicos.

Conquistas sociais, como o exemplo das cotas para o ingresso de negros em universidades, reforçam o engajamento para a diminuição de disparidades de acesso as universidades entre brancos e negros (PEREIRA et al., 2010). Trata-se de uma questão de perspectiva, do lugar de onde se fala e de reflexões aprimoradas.

O combate ao preconceito racial não é uma luta somente dos negros, embora sejam eles os mais prejudicados, mas de toda a sociedade brasileira. Acredita-se que com o auxílio da psicologia, em um diálogo interdisciplinar, possamos contribuir com a criação de uma rede de alianças que gestem possibilidades de adotar medidas eficazes contra o racismo.

2.3 As relações étnico-raciais e a formação continuada dos professores: Uma análise dos trabalhos dos GTs 08 e 21 da ANPED entre os anos de 2003 a 2017

Pensar dialeticamente a formação do profissional da educação que lida diretamente com contradições sociais manifestas em seu ambiente de trabalho é uma tarefa que não abarca observações superficiais. O contexto que entrelaça a docência está longe de simplificações estáticas. Ela é dinâmica e suas mórficas arestas estão interligadas aos movimentos culturais e sociais historicamente constituídos.

Correlacionar o currículo escolar com a vida cotidiana requer um exercício constante de reatualização por parte do profissional da educação. Essa reatualização implica o movimento da “própria itinerância reflexiva e atitudes do autor a partir de contextos e histórias que marcam seu movimento de reflexão e ação, em relação à formação e ao currículo” (MACEDO, 2010, p.23).

Colocando-se no lugar de educador-etnopesquisador, o professor busca refletir como as teorias se mostram na sociedade como um todo e nas escolas em particular.

(...) Uma vez despertados, educadores-etnopesquisadores começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidades, e não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica (MACEDO, 2006, p. 45).

É necessária uma boa dose de empenho continuado formativo para poder lidar com a sala de aula onde a heterogeneidade grafa os valores e comportamentos. O professor crítico de si mesmo, capaz de investigar sua própria prática docente, tem uma maior possibilidade em perceber a necessidade de atualizar-se para a melhoria de sua prática profissional e isso inclui o trabalho com as relações étnico-raciais. O necessário domínio do conteúdo teórico não supre outras necessidades e demandas que a prática docente exige.

A necessidade da formação continuada por parte dos profissionais da educação se justifica pelo dinamismo que envolve as complexidades relacionadas aos eixos temáticos trabalhados em sala de aula. Aspectos contextuais interagem com as características sócio-culturais atribuindo peculiaridades específicas a cada unidade educacional. O estudo de um estado do conhecimento sobre a formação de professores a partir dos resumos apresentados nos GTs 08 e 21 da ANPED, tendo como descritores: formação continuada, formação intercultural e formação multicultural.

Por meio dos descritores, procurou-se encontrar correspondência para a indagação de como as temáticas elencadas contribuem na construção propositiva dentro da perspectiva da formação continuada que contribuíam com a desarticulação do racismo no cotidiano escolar. A proposta é a busca da compreensão das discussões, diálogos e produções científicas sobre a formação continuada na perspectiva interculturalmente orientada, relacionando questões voltadas às relações étnico-raciais tomando como base os trabalhos selecionados.

O GT-08 é um espaço de socialização da pesquisa sobre a formação docente no Brasil. Tem como meta contribuir, por meio da ciência social, com mudanças favoráveis ao trato da formação continuada dos professores. Diretamente

ligada ao universo acadêmico de programas de Pós-graduação em Educação, destaca-se por exposição de pesquisas sobre questões específicas relacionadas aos desafios encontrados pelos profissionais da educação na atualização de seu exercício profissional.

A importância do GT-08 é demonstrada por sua perspectiva plural que abarcam pesquisas sobre diferentes elementos que envolvem a formação de professores. Vale ressaltar que as Reuniões Nacionais da ANPEd são definidas por meio das pautas dos Grupos de Trabalho que retratam a pesquisa em educação no Brasil.

O GT-21 é um espaço de socialização da pesquisa sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil. Tem como meta contribuir, por meio da ciência social, com mudanças favoráveis ao trato das relações sociais no Brasil. Diretamente ligada ao universo acadêmico de programas de Pós-graduação em Educação destaca-se por exposição de pesquisas sobre questões específicas relacionadas ao racismo na educação.

A importância do GT-21 é ampliada por estar ligado a importantes parceiros como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e Associação Nacional de Pesquisadores Negros/as (ABPN) além de ter seus temas e objetos abordados no Plano Nacional de Educação e na formação de professores. É uma vitrine para a militância negra em busca de um instrumental teórico capaz de impactar positivamente a sociedade brasileira.

A sistematização do presente diálogo se dá pelas reflexões em torno da apresentação da análise obtida por meio da leitura dos resumos dos trabalhos expostos nos GTs 08 e 21 vinculado aos descritores previamente estabelecidos. O ponto norteador para as referidas reflexões são as possíveis contribuições quanto à ressignificação de perspectivas relacionais e simbólicas mantenedoras do racismo no cotidiano escolar advindas do processo de formação continuada docente. O recorte temporal para a construção de dados tem por base o período entre o ano de 2003 – ano da promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/2008, que regulamentam a inclusão nas escolas de temáticas da

história afro-brasileira e indígena – ao ano de 2017 – registro mais recentes dos artigos da ANPED no momento do referido estudo.

O olhar descritivo/quantitativo forma o pavimento do caminho traçado pelo presente diálogo. A pesquisa originadora do presente estudo se deu à luz da técnica bibliométrica descrita em Araújo (2006).

Os dados foram categorizados e organizados em planilha contendo informações referentes a título, abordagem temática, ano, autores e instrumento para construção de dados.

Tabela 1. Trabalhos apresentados no GTs 08 e 21 – descritores: formação continuada / intercultural.

Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE: UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA		
Ano: 2005	GT: 08	Autore(s): LADE, M. L.
Abordagem Temática: Compreender o processo de formação continuada para a diversidade, tendo como locus a Câmara Temática da Educação Especial da Gerência de Educação Básica.		
Construção de dados: observações e uma entrevista coletiva.		
Título: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE		
Ano: 2007	GT: 08	Autores: XAVIER, G. P. M.
Abordagem Temática: Discutir uma experiência de formação continuada realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.		
Construção de dados: O objeto da pesquisa-ação. à análise dos encontros realizados por esta pesquisadora		
Título: REFLETINDO MULTICULTURALMENTE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E PERSPECTIVA		
Ano: 2008	GT: 08	Autores: XAVIER, G. P. M.
Abordagem Temática: O objeto de estudo foi o de perceber de que forma as pesquisas sobre formação continuada têm contribuído para discussões acerca da construção de identidades profissionais multiculturalmente comprometidas e em que medida a construção do conhecimento na área da formação continuada de profissionais da educação tem contemplado a formação de gestores escolares, buscando fomentar o debate, levantando potenciais,		

lacunas e possíveis perspectivas para a construção do conhecimento na área.		
Construção de dados: Seleção de artigos no banco de teses e dissertações da CAPES, entre 1987 a 2006, por meio dos descritores multiculturalismo / formação de profissionais da educação.		
Seleção de trabalhos e pôsteres apresentados no GT08 – Formação de Professores/ANPEd, entre 2000 a 2007, por meio dos descritores formação continuada / formação em serviço.		
Análise das introduções, dos objetivos e das referências bibliográficas dos artigos selecionados.		
Título: FORMAÇÃO DO DOCENTE/GESTOR MULTICULTURAL: POSSIBILIDADES E TENSÕES.		
Ano: 2008	GT: 08	Autores: JANOARIO, R. S.; CANEN, A.; OLIVEIRA E SILVA, R. C.
Abordagem Temática: Objetiva discutir a gestão educacional sob a perspectiva multicultural, do ponto de vista teórico.		
Construção de dados: Análise de trabalhos e pôsteres publicados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08) da ANPEd entre os anos de 2001 e 2007, pelos descritores que se aproximavam do conceito formação.		
Análise de depoimentos de gestores e professores formadores em um curso de Pedagogia de uma universidade pública que apresentava habilitação em supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional.		
Construção de um estudo de caso que buscou perceber dimensões inerentes à perspectiva de gestão, na formação de professores, questionando-se o impacto das normatizações ligadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.		
Título: PROFESSORES ÍNDIOS E A ESCOLA DIFERENCIADA/INTERCULTURAL A EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA ESCOLA		
Ano: 2009	GT: 08	Autores: NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A.; BRAND, A. J.
Abordagem Temática: Reflexão teórica a partir dos dados coletados durante quase dois anos de desenvolvimento da pesquisa: Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola.		
Construção de dados: Em termos metodológicos, a pesquisa se propôs apreender o seu objeto, ancorada no campo teórico dos Estudos Culturais.		

Título: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS ESPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL.		
Ano: 2012	GT: 21	Autores: MARQUES, E. P. S.; BOLSON, H. S. P.; MORAES, W. C. S.
Abordagem Temática: O estudo relata as experiências de processos de formação de professores realizadas na Cidade de Dourados e Campo Grande no Estado do Mato Grosso do Sul como forma da implementação da lei 10.639/03.		
Construção de dados: Entrevista semiestruturada		
Título: O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO GT21 DA ANPED (2004-2013)		
Ano: 2015	GT: 21	Autores: GALIAN, C. V. A.; FERREIRA, V. M.
Abordagem Temática: Estudo voltado à construção de um estado da arte.		
Construção de dados: Análise dos resumos dos trabalhos publicados no GT 21 da Anped entre os anos 2004 a 2013 com temáticas relacionadas entre a formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais.		
Título: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS A PARTIR DE UM CURSO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.		
Ano: 2017	GT: 21	Autores: CRUZ, A. C. J.; OLIVEIRA, F. L.; RODRIGUES, T. C.
Abordagem Temática: O estudo aponta as reverberações resultantes de uma experiência de formação continuada com docentes em Educação das relações étnico-raciais.		
Construção de dados: A construção dos dados se deu em dois momentos. No primeiro momento, foi feito uso de um questionário diagnóstico. Que buscou mapear o conhecimento e a compreensão que os profissionais da educação tinham das relações étnico-raciais e educação. Os principais elementos levantados nessa etapa foram: Construção de um perfil demográfico e socioeconômico, trajetória profissional, percepções acerca das relações étnico-raciais e do racismo, relações étnico-raciais na escola e percepção de relatos discriminatórios vivenciados em sala de aula.		
A segunda etapa se deu também por meio de outro questionário que objetivava avaliar os resultados da formação recebida ao longo do curso de formação continuada. Basicamente, esse instrumento de construção de dados desejava constatar se houve, ou não, da relevância do curso de formação continuada como ação de construção e problematização de saberes referente as questões raciais na educação. O referido instrumento de pesquisa saber sobre a avaliação do curso por parte dos participantes, sobre a construção – ou não – de conhecimento da temática das relações étnico-raciais e sobre as		

relações étnico-raciais na escola.		
Título: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE FLORIANÓPOLIS/SC.		
Ano: 2017	GT: 21	Autores: CARVALHO, T. R.
Abordagem Temática: O estudo trata sobre a política de formação continuada por intermédio de palestras entre os anos 2009 a 2016 na rede municipal de Florianópolis/SC. Nesses encontros discutiam a educação das relações étnico-raciais tendo como público alvo as profissionais da educação infantil. O estudo em questão discute a importância da oferta de formações continuadas que articule temáticas voltadas a promoção da igualdade racial na educação infantil.		
Construção de dados: Para alcançar os objetivos propostos, fez uso de recursos como de análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários online a diretores das escolas pesquisadas, levantamento do perfil das crianças segundo o critério raça/cor, análise de livros e materiais didáticos e a oferta de formação continuada.		

Fonte: Elaboração própria do autor

O mapeamento aqui realizado por meio das análises dos resumos das produções apresentadas nos GTs 08 e 21 demonstra que o diálogo com os conceitos de interculturalismo, multiculturalismo e formação continuada no trato com as questões étnico-raciais no contexto escolar estão ganhando fôlego nos últimos anos, principalmente com os estudos realizados por pesquisadores do campo da Didática, do Currículo e da Formação de professores.

Sempre é bom enfatizar que a educação faz parte do patamar da socialização do ser. É por meio dela que os conhecimentos historicamente construídos são apresentados aos sujeitos. Em seu bojo são produzidas novas reflexões, bem como a manutenção de tantas outras. No centro de toda essa atividade, encontra-se o professor.

Pelos termos até aqui apresentados fica plausível presumir a existência de um complexo dinamismo que permeia a prática educacional. Superar preconceitos criando um ambiente fértil para um olhar intercultural por meio da prática pedagógica é um desafio necessário para o amadurecimento de uma sociedade. Vera Candau, Nilma Gomes, Emília F. Lima, José Licínio Bankes, Ana Yvenick são autores que constituem referências importantes para essa discussão.

Essas informações apontam caminhos para a realização de novas pesquisas que se proponham a analisar problematizações semelhantes em outros contextos espaço-temporais. Todos os estudos analisados chegaram à conclusão de que o processo de formação continuada tem sido a forma mais acertada de promover ressignificações no fazer pedagógico. A formação continuada no contexto escolar tem a potencialidade de desarticular ideologias racistas no cotidiano da educação básica.

2.4 Desafios para um ensino voltado à interculturalidade

A pluralidade cultural é hoje uma característica inalienável da sociedade brasileira e as escolas não são imunes a essa realidade. Distanciando-se dos discursos ideologicamente enviesados pelo princípio de categorização hierárquica, as ações pedagógicas interculturalmente orientadas promovem a construção de conhecimento pela interação entre diferentes culturas. A seguir, estão dispostas discussões referentes a perspectiva intercultural.

2.4.1 Contexto histórico

Com o passar dos séculos, a visão do homem sobre si veio sofrendo profundas alterações. De modo geral, pode-se dizer que os passos dados pela civilização humana até o final da idade média atribuíam a ideia de homem a conjunturas definidas pelas crenças religiosas. Embora existam momentos históricos que não se enquadrem nesse raciocínio, como as discussões promovidas pela filosofia greco-romana, não seria exagero dizer que as estruturas religiosas estabeleciam os termos conceituais sobre o que é o homem enquanto ser.

Entre os séculos XV e XVIII, novas concepções sobre as potencialidades e limites do homem foram inseridas nas discussões. A reforma protestante, o renascimento cultural, as revoluções científicas e o iluminismo trouxeram à tona os conceitos do homem racional, singular e único. A partir do século XIX, novas e complexas articulações começam a ganhar forma. É acrescentado um novo e robusto ingrediente às discussões. É fomentada uma concepção mais social ao sujeito.

Olhar o sujeito somente a partir de si e da perspectiva religiosa passou a não dar conta de responder os novos questionamentos. Frente a outras problematizações, as debilidades insuficiências no campo conceitual sobre o que é o homem enquanto ser ganhavam notoriedade.

Segundo Lima (2009, p. 66) a ideia de sujeito fixo perde lugar para “a visão de sujeito como ser descentrado, resultando nas identidades contraditórias, fragmentadas.” Essa nova perspectiva ganha reforço quando se observa as inovações do pensamento que passam a protagonizar os discursos na segunda metade do século XX. Como exemplo, pode-se citar o pensamento marxista e sua visão de homem enquanto classe; a descoberta do inconsciente por Freud; o surgimento da linguística estrutural de Saussure que demonstra as instabilidades dos significados; as contribuições de Michel Foucault relacionado ao discurso e poder como disciplinadores; e o feminismo com suas problematizações.

Do final do século XX aos dias atuais, novos elementos encorpam as problematizações até aqui tratadas. É bem verdade que o processo de encurtamento das fronteiras tem o início significativo ainda no século XV por intermédio das grandes navegações. Contudo, é por meio da globalização nos tempos contemporâneos que as distâncias foram efetivamente diminuídas. Isso teve um impacto significativo na composição das identidades culturais dos sujeitos.

2.3.2 O interculturalismo como opção ao multiculturalismo

Se o indivíduo é concebido hoje com ser fragmentado e em constante formação e que as distâncias entre os povos foram reduzidas, quais caminhos percorrer para discutir a formação e pertence de identidades culturais?

De início, é proposto o retorno à ideia de cultura aquela defendida por Lima (2009, p. 66) por “vê-la como discurso, um modo de produzir sentido que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que se tem de si”. A autora constrói seu raciocínio baseando-se em sólidas problematizações. Sendo o sujeito um ser fragmentado e em constante formação, a cultura também o é. As culturas, ou identidades culturais não são unificadas. O próprio processo de globalização, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial e Guerra fria, administra processos de deslocamentos, desintegração, resistência e hibridização de ideologias

ao redor do globo. A pluralidade passa a ser fator indissociável ao conceito cultura. Como forma mais adequada para referir-se ao termo, é empregada a concepção de multiculturalismo.

O conceito de multiculturalismo engendra uma quantidade significativa de ambivalência e complexidade. De modo sucinto, acolhe-se como significado do termo o dito por Oliveira (2017, p. 13) quando o descreve como “o reconhecimento de diferenças grupais em áreas públicas”. Essa ideia de incorporação da diversidade cultural envolve uma série de variáveis que não podem passar despercebidas em uma análise reflexiva.

Oliveira (2017) aponta duas críticas endossadas ao multiculturalismo. A primeira é que ele cria realidades culturais estanques que não comunicam entre si. Essa característica inviabiliza a partilha e produção de conhecimento entre pessoas de culturas diferentes. O tido como diferente é respeitado e reconhecido sem, porém haver uma permuta de diálogos fomentadores de novas ideias. A segunda crítica está ligada a forma como as identidades são concebidas. O autor relata que as identidades na perspectiva multicultural são definidas como elementos inamovíveis onde as pessoas são encaixadas segundo determinados atributos.

Uma forma alternativa para pensar a incorporação da diversidade cultural é pela perspectiva do interculturalismo. “Nessa perspectiva, é incorporada a premissa do valor da interação entre as culturas e abertura para o diálogo” (OLIVEIRA, 2017, p. 20). A abordagem intercultural está focada nas diferenças internas dos próprios grupos e não apenas entre os grupos, e nisso se distinguem do multiculturalismo (OLIVEIRA, 2017). Como bem explica Lima (2009, p. 68), “a perspectiva intercultural envolve mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica em seu relacionamento, no diálogo entre os que diferem, a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas como patrimônio comum”.

Problematizar conceitos e termos como sujeito fragmentado e sua complexa interação com culturas múltiplas em um mundo de fronteiras reduzidas é um dos desafios à profissão docente. Um dos desafios do professor no exercício de sua profissão é o de promover o diálogo crítico com o mundo junto a seus alunos. Como

disse Lima (2009, p. 70) “um ensino voltado para a diversidade deve ter como prerrogativa que o conhecimento é algo continuamente recriado e compartilhado”.

2.3.3 Interculturalismo como instrumento de ação pedagógica

É importante salientar que a escola lida com o tratamento das diferenças problematizando a igualdade. Uma interpretação superficial dessa característica pode ser potencialmente nociva por fomentar alguns equívocos. Promover a igualdade não é o mesmo que propor padronizações. A igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. A diferença se opõe à padronização. A busca pela igualdade em um ambiente educacional é um movimento contra a padronização e desigualdade, ao passo que valoriza a diferença como direito básico do ser (LIMA, 2009).

Na prática, desenvolver um trabalho voltado à busca da igualdade nas Unidades Educacionais encontram outras tantas barreiras. O conhecimento presente no ambiente escolar é fruto de uma construção social, e não um retrato da realidade. Esse raciocínio demonstra a forte possibilidade que está perpetuando injustiças historicamente incorporadas ao senso comum e por isso naturalizadas de muitas formas. As perpetuações das heranças do pensamento eurocêntrico ao lidar com questões como raça/etnia, classe social e gênero, podem distorcer a ideia de igualdade por buscar promover a busca de aproximações de um determinado padrão em detrimento de tudo aquilo que dele difere.

Lima (2014) ressalta a importância da atuação e formação dos professores na caminhada e na contramão das ideologias massificadoras. Segundo ela, a formação docente deve incorporar, além do domínio dos conteúdos e metodologias, a sensibilidade. Essa sensibilidade seria uma autopercepção mais honesta por parte do professor quanto o atuar de sua prática. É preciso que o professor seja crítico de si mesmo e tenha a sensibilidade capaz de mobilizar os saberes experienciais e de sua formação (sempre constante) em prol de construir problematizações voltadas à busca da igualdade em seu trabalho.

Como observado até então, as diferenças culturais são peças intrínsecas à escola contemporânea. Para caminhar em direção à alternativa contra hegemônica de construção social “é preciso compreender e possibilitar a promoção da igualdade

de oportunidades e a interação dos diferentes sujeitos socioculturais” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181). Contudo, pensar ações educativas que reconheça, valorize e problematize as diferenças como fontes produtoras de conhecimento é um grande desafio para as escolas de hoje.

Os mecanismos didáticos distanciados de modelos importados, a construção de uma rede de saberes significativos em uma escola pensada não para, mas pelos sujeitos ainda parecer ser achados pontuais. Aparentemente, o que predomina é o trato das diferenças culturais distanciadas de diálogos democráticos.

Ressalta-se a importância da dimensão cultural como forma de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, com questões e discussões referentes aos seus direitos (SILVA; REBOLO, 2017, p. 182).

Conduzir seu trabalho estabelecendo sólidas relações entre os aspectos interacionais com a execução de tarefas pré-estabelecidas é um desafio gigantesco para o professor. Para conseguir contextualizar sua prática pedagógica com ênfase na diversidade, o docente precisa conjugar adequadamente o domínio do conteúdo com a metodologia sempre assessorado pela sensibilidade. Esse arsenal teórico é construído e ressignificado pelo processo de formação continuada. É um trabalho contínuo, exaustivo e que às vezes leva o profissional ao seu limite. Cercar-se de práticas e ações pedagógicas coerentes com o objetivo proposto não torna a jornada mais fácil. Aumenta sim, a possibilidade da obtenção de mais acertos que erros bem como a ressignificação de erros para futuros acertos. Mas quando fatores conjunturais alinham-se contra a pedagogia valorativa da diversidade, pode ser que o docente sucumba a tantas adversidades.

A ocorrência dessas transformações sociais, tanto quanto as questões relacionais e de estrutura organizacional, podem gerar grandes conflitos e desafios para o professor. E, quando esses desafios são por demais complexos e estão além da capacidade de enfrentamento dos professores, pode ocorrer o adoecimento e/ou mal estar docente e o fracasso do processo de ensino e aprendizagem (SILVA; REBOLO, 2017, p. 185).

Frente ao exposto, fica perceptível a dificuldade que a escola manifesta no acolhimento e entendimento das diferentes vivências culturais que se manifestam em seu cotidiano. Esse ser fragmentado, em constante construção e reconstrução,

portador de várias identidades possíveis foge a possibilidade de análises binárias. Discursos polarizados em certo/errado, negro, branco, índio estão distanciados da possibilidade em compreender as complexidades existentes no encontro dos agentes e das relações subtendidas entre eles.

As consequências políticas em reconhecer as diferenças culturais no cotidiano escolar caminham além do que uma análise superficial pode sugerir. Reconhecer sem problematizar, respeitar a diferenças sem propor a construção de conhecimento por intermédio da interação entre elas é percorrer um caminho sinuoso. Reconhecer e respeitar culturas diferentes não exclui verdadeiramente a prerrogativa eurocêntrica de validação de superioridade e inferioridade. Mesmo reconhecendo culturas diferentes em seu interior, isso por si só não impede de a escola de galgar a ideia de homogeneização linguística e cultural tendo a cultura dominante como ponto norteador.

No caso das escolas brasileiras, segundo Fleuri (2003, p. 22), “a partir das décadas de 1950 e 1960, em decorrência do movimento da cultura popular, caminharam no sentido de promover processos educativos tomando por base os componentes culturais dos diversos grupos populares”. Esse movimento se esbarra durante o período da ditadura militar, contudo demonstra um despertar pelo reconhecimento de que o Brasil é um país de sociedade multiétnica e que essa característica não pode ser negligenciada pelas escolas. Porém, ainda segundo Fleuri (2003), citando especificamente a questão do combate ao racismo numa prerrogativa equivocada que o fortalece na tentativa de combatê-lo. Ele diz:

(...) a abordagem multicultural, na medida em que esta poderia evitar o problema do racismo e, concentrando-se somente na compreensão e na aceitação da diferença, correria o risco de avalizar mais ou menos intencionalmente o racismo, deixando intactos todos os aspectos discriminatórios e as hierarquias que a sociedade impõe nas relações entre culturas e grupos étnicos (FLEURI, 2003, p. 19).

A busca pela instalação e manutenção do processo democrático do diálogo não se limita a valorização da diversidade cultural. Sacavino (2012, p. 04) nos mostra que “é por meio da relação entre grupos socioculturais gera a efetiva disposição para o aprendizado”. O autor defende que as identidades se constroem na própria tensão dinâmica do encontro. A perspectiva intercultural como ação pedagógica na escola busca criar condições para que esse diálogo ocorra. É certo

que essa dinâmica pode fomentar conflitos, ainda assim esses conflitos são tidos como fonte de desenvolvimento para os nele envolvidos.

2.3.4 A prática pedagógica interculturalmente orientada

Nos últimos anos, o debate acerca da diferença e das políticas de inclusão intensificou-se, especialmente no campo da educação. No Brasil, em especial a partir da década de 90 por meio de movimentos sociais, significativas reflexões foram construídas sobre como a comunidade escolar deve tratar a temática da diversidade. A perspectiva intercultural surge como aposta para lidar adequadamente com a complexa relação entre culturas diferentes no ambiente escolar. Reconhecendo essa demanda, o estado implanta a lei nº 10.639/03 e a lei nº 11.645/08 que regulamenta o ensino da cultura afro e indígena na educação básica.

Nesse processo de adequação a uma pujante necessidade contemporânea, parte das ações pedagógicas buscar mecanismos articulares capazes de problematizar adequadamente a pluralidade cultural brasileira. Estando no centro de toda essa problemática, os professores têm o desafio de encontrar/construir um entendimento necessário para conduzir sua prática de modo na direção oposta a visões estereotipadas e hierarquizadas.

Ideologias preconceituosas como o racismo têm raízes no passado, mas suas manifestações permeiam o presente. Esse pensamento que defende a hierarquização e inferiorização entre povos de diferentes culturas contamina todo o tecido social. Estando a escola como lugar estratégico dessa mesma sociedade, ela pode contribuir para a manutenção ou ressignificação das ideologias naturalizadas.

Sabe-se bem que o racismo impõe uma violência vivencial e simbólica aos indivíduos negros. Para o estabelecimento de uma ação política concreta que busque uma igualdade de oportunidades valorizando as diferenças, que tenha a subjetividade como característica inalienável da liberdade humana é preciso um sólido investimento teórico.

Uma escola que busca uma metodologia interculturalmente orientada não pode se prender ao respeito as particularidades culturais e ao mesmo tempo

reafirmar a superioridade de uma cultura. Pensar dessa forma é assumir uma postura não crítica quanto aos princípios da interculturalidade. O caminho aqui defendido parte do pressuposto de que as construções das identidades são dinâmicas, abertas e plurais. A escola que deseja trilhar o caminho do saber interculturalmente orientado deve, antes de tudo, alinhar os direitos de igualdade com os direitos a diferença.

O professor em uma prática interculturalmente orientada deve evidenciar e desconstruir processos históricos que fomentam o estigmas, a categorização e a hierarquização de conceitos culturais. A pluralidade deve ser vista como fonte produtora de saberes. Conforme Candau (2016, p. 25), as diferenças devem ser vistas como constitutivas da democracia e elas são capazes de construir novas relações empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Alguns cuidados devem ser tomados para que o professor não se perca dos objetivos propostos pela perspectiva intercultural. O retorno acrítico de um passado evocando tradições e coisas do tipo constroem pensamentos idealizados que foram a criticidade reflexiva. É de vital importância lembrar que os povos possuem uma história contemporânea repletas de lutas e contradições. Existe um grande potencial de produção e ressignificação de saber quando se busca a sinergia existente entre o que é tradicional no jogo com a modernidade.

O foco do professor é a busca da compreensão do mundo e do sujeito no mundo reconhecendo as semelhanças nas diferenças. É uma postura avessa a pré-julgamentos e hierarquizações. Como bem disse Candau (2016, p. 191):

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

No próximo capítulo são apresentados os fundamentos metodológicos da pesquisa.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo faz-se uma discussão acerca do percursos e dos instrumentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa. Foram realizados ateliês formativos com professoras da educação básica em uma escola municipal na cidade de Guanambi- Bahia. Para a construção e análise dos dados, fez-se uso das narrativas de formação e pesquisa autobiográfica, em uma perspectiva intercultural.

3.1 A pesquisa qualitativa

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade, dando ênfase à compreensão da dinâmica das relações sociais. Essa perspectiva leva a crer na possibilidade de êxito quanto ao aprofundamento dos estudos articulado com a relação entre os sujeitos da pesquisa e o objeto da mesma. Percorrer-se-á caminhos permeados por questões culturais, ideológicas, políticas advindas de uma construção histórica. Quantificar essas informações com o intento de mensurá-las é buscar obter uma padronização que, nesse caso específico, é por natureza mórfica. A complexidade de nosso objeto de estudo é acompanhada por uma plasticidade atrelada à percepção do ser.

Ao trilhar por esse caminho, uma das intenções do presente estudo é colocar como protagonista as singularidades relacionadas à percepção da realidade dos sujeitos envolvidos. Tal posicionamento remete ao exercício do pensar a problemática ligada à autoafirmação da negritude no contexto escolar com maior perspicácia. Um cuidado especial deve ser tomado por parte do pesquisador para que o foco central do estudo não seja descarrilhado. Uma gama significativa de possíveis vertentes de interpretação pode vir se descortinando à medida que se aprofunda em temáticas associadas a problemáticas sociais, culturais e históricas. Com o olhar atento, é preciso que o pesquisador garimpe com muita cautela todo o material que lhe é apresentado para que eles se revertam em benefício do estudo sem desfigurá-lo.

Para um olhar atento, os detalhes podem revelar variadas questões de importante relevância. No ambiente de pesquisa, o desempenho dos sujeitos encontram diferentes maneiras de manifestação, inclusive o silêncio. O silêncio, em determinado contexto, pode ser revelador e, embora pareça contraditório, dizer

muito sobre a relação do sujeito com o objeto de estudo. As características almejadas da pesquisa de natureza qualitativa são para nos proporcionar ferramentas potentes para trazer a superfície o mais fidedignamente possível, a materialização da percepção do sujeito para com a dinâmica relacional que, supostamente, existe entre ele e o objeto de estudo.

3.2 A entrevista narrativa

Para a produção dos dados analisados nesta pesquisa, valemo-nos de alguns instrumentos. Um deles foi à entrevista narrativa.

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem.

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais válida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 95).

As interações perceptivas entre o sujeito e o fenômeno na busca constante do sentido das coisas fecundam o arsenal cognitivo do ser. Nesse labor diário de autoconstrução, o indivíduo tem como base referencial do pensar e agir as significações resultantes do exercício individual de dar sentido aos fenômenos vividos. A complexidade desse movimento é realçada pelas múltiplas forças que atravessam o sujeito nesse processo como fatores físicos, psicológicos, culturais, econômicos, etc.

Tão complexo quanto apoderar-se conscientemente de todas as possíveis ressonâncias desse conjunto contínuo de movimentações é expressar-se verbalmente sobre elas. É possível que a oralidade encontre limitações para expressar o conjunto de pensamentos e sentimentos sobre algo. Deve-se, portanto, estar atentos as diferentes reações do informante. Para Gibbs (2009), a maior parte

dos pesquisadores se movimenta entre os ditos e os não ditos do discurso circulante, favorecendo uma análise mais enquadrada do contexto narrado.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa gira em torno do verbo compreender tendo a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivências consideradas dentro de uma coletividade contextualizada. A realização das entrevistas narrativas levou em consideração as seguintes fases:

Tabela 2- Fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para Imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “porque”? Fazer anotações imediatamente depois da Entrevista

Fonte: JOVCHELOVICH; BAUER (2002, p. 97)

Após a anuência por parte do entrevistado (informante) por meio de um termo de esclarecimento dos procedimentos e intenções da pesquisa, dar-se início a entrevista pela exposição do ponto fulcral que intenta o início da narrativa. Como critério para a elaboração do tópico gatilho é sugerido trilhar pelas orientações seguintes:

1. Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
2. Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o

investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início. 4. Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual. 5. Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 98).

A transcrição e análise das entrevistas foram realizadas obedecendo a um conjunto regras a fim de construir uma interpretação capaz de captar, da melhor forma possível, como a experiência vivida corroborou com a atual formação psíquica. Para tanto, algumas características para-linguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, foram transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo mas também quanto a sua forma retórica (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Como sistematização, transcrição e análise dos dados, será adotado um protocolo de seis passos:

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma divisão do texto em material indexado e não indexado. As proposições indexadas tem uma referência concreta a "quem fez o que, quando, onde e por que", enquanto que proposições não indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada "sabedoria de vida". Proposições não indexadas podem ser de dois tipos: descritivas e argumentativas. Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e as coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e as reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos. O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo cujo produto Schitze chama de "trajetórias". No quarto passo, as dimensões não indexadas do texto são investigadas como "análise do conhecimento". Aquelas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum são a base sobre a qual se reconstróem as teorias operativas. Estas teorias operativas são então comparadas com elementos da narrativa, pois elas representam o auto entendimento do informante. O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva ao último passo onde, muitas vezes através de uma derradeira comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 107).

Ter a narrativa como instrumento de pesquisa implica está atento às possibilidades das dimensões expressivas do sujeito. É preciso reproduzir as narrativas com o máximo de fidelidade, preservando a visão particular de mundo apresentada pelo sujeito pesquisado.

3.3 Cenário da pesquisa

Os critérios para a escolha do local de pesquisa teve por base a acessibilidade do pesquisador bem como a receptividade por parte dos integrantes da pesquisa. Por esses termos, ficou determinado coo cenário da pesquisa o descrito abaixo.

3.3.1 A Cidade de Guanambi

Figura 01: Município de Guanambi, Bahia.



Fonte: googlemaps.com

Distante 796 km de Salvador, a cidade de Guanambi está localizada na região Sudoeste da Bahia. A cidade faz parte do território de identidade conhecido como Sertão Produtivo, que abarca outras dezenove cidades. As cidades do referido território de identidade possuem traços em comum do contexto histórico, social e econômico.

Emancipado pela Lei Estadual nº 1.364, de 14 de agosto de 1919, a cidade de Guanambi tem em sua composição territorial os distritos de Ceraima, Morrinhos e Mutans. Em seu perímetro urbano existem aproximadamente 56 bairros. A área do município é de 1.296,654 km². Segundo o IBGE, sua população em 2017 gira em torno de 86.808 habitantes, o que a coloca como o vigésimo município mais populoso da Bahia. É tida como polo regional, estabelecendo influência comercial com as cidades vizinhas como: Caetité, Candiba, Ibiassucê, Igaporã, Iuiú, Lagoa Real, Licínio de Almeida, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Sebastião Laranjeira e Urandi. A escolha da cidade está associada à relação estabelecida com o pesquisador por nela residir e trabalhar.

3.3.2 A organização da educação pública em Guanambi

A Rede de Educação Pública Municipal de Guanambi mantém 31 escolas e está organizada em educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental 1 – anos iniciais (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano); e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) (fundamental 1 e 2). A Rede Pública Estadual mantém 6 escolas e está organizada em ensino fundamental 2 – anos finais (6º ao 9º ano); ensino médio (1º ao 3º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (fundamental e médio) e educação profissional (nível técnico). Das seis escolas estaduais, duas instituições ofertam só o ensino médio, uma oferta cursos técnicos profissionalizantes e quatro escolas, o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental simultaneamente.

As instituições superiores, públicas e privadas, que ofertam cursos de graduação e especialização, presencial e a distância, localizadas em Guanambi, são: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano, Campus Guanambi); a Universidade do Estado da Bahia (Uneb, Campus XII); a Universidade de Guanambi (UniFG); o Centro de Pós-Graduação, Extensão e Consultoria Educacional (Ceppex); a Universidade Norte do Paraná (Unopar); a Universidade Salvador (Unifacs); a Universidade Paulista em Guanambi (Unip); a Universidade Metropolitana de Santos (Unimes); o Instituto de Formação e Educação Teológica (Ifete), entre outras.

3.3.3 Da escola participante da pesquisa ²

A Escola Municipal participante da pesquisa tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Guanambi / Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao quadro efetivo de docentes possui uma diretora, uma vice-diretora e quinze professores.

Quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2013, a escola alcançou a nota 3.5 (a meta projetada era de 5.2), em 2015, 4.1 (e a meta: 5.4). A meta para o ano de 2017 um resultado de 5,7.

Em 1992 a escola foi construída para que desenvolvesse a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, considerando o período de sua existência, sendo autorizada pelo Decreto Nº 038/93, pelo Registro de imóvel – Livro 2/FC sob nº de ordem R. 1- m/21.214 (Cartório de Registro de Imóveis e Hipotecas e Anexos, Comarca de Guanambi- Bahia), num terreno de 60 X 50m, formando uma área de 300m². Ela surgiu a partir da necessidade de uma escola nesse bairro periférico, já que na ocasião as crianças estavam se deslocando deste bairro para escolas do centro da cidade ou bairros distantes, fato que tornava difícil o acesso das mesmas e inviabilizava muitas vezes o processo de ensino aprendizagem.

A unidade Escolar, que possuía uma área de 3.0000 metros quadrados era mantida pela Prefeitura Municipal de Guanambi e Unidade Executora Caixa Escolar – UEX e tinha uma estrutura caracterizada inicialmente por duas salas de aula, um banheiro e uma cantina; posteriormente, aumentou para quatro salas de aula de tamanho normal, uma cozinha, um banheiro para os professores, uma cantina pequena que armazenava a merenda, dois sanitários para alunos em boas condições, uma secretaria, uma minibiblioteca.

Em 1994 deu-se sua inauguração, na administração do prefeito Hidevaldo Alves Boa Sorte. Neste ano a escola funcionava no turno vespertino, atendia a 32 alunos na faixa etária de cinco anos.

Com o passar dos anos, a escola foi crescendo e houve a necessidade de ser ampliada, funcionando até 2010 com quatro salas, dois banheiros, duas

² As informações contidas no referido item, foram obtidas pelo PPP da escola participante da pesquisa.

cantinas, uma sala de leitura, uma secretaria e um depósito. Atendendo nos turnos matutino e vespertino com turmas de Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e noturno com o Programa TOPA (Todos pela Alfabetização).

Nos anos subsequentes a escola continuou atendendo aos alunos da pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental com o propósito educativo de estimular uma aprendizagem pautada em situações significativas, capazes de reforçar a autoestima dos educando e firmar uma parceria constante entre o âmbito escolar e o universo social.

Em plena ascensão, e com a procura por vagas, a escola fica pequena para atender a clientela. Em 11 de março de 2011 uma nova escola foi construída e, uma estrutura ampla e moderna que atende 324 alunos, sendo que 19 na educação infantil, 127 no Ensino Fundamental I e 178 no Ensino Fundamental II, distribuídos em dois turnos de estudo (matutino e vespertino). As turmas estão assim organizadas: no turno matutino-(01) uma sala de Educação Infantil, (05) de Ensino Fundamental I; no turno vespertino- (06) seis do Ensino Fundamental II. A nova estrutura é formada por oito salas de aula; uma cozinha e com depósito para armazenamento de merendas; dois banheiros amplos cada um com quatro pias, quatro vasos e chuveiro para alunos; um depósito; uma sala para professores com banheiro; uma secretaria com banheiro; uma sala da direção; uma biblioteca; uma sala de informática e uma quadra poliesportiva em tamanho padrão não coberta.

As salas de aulas são amplas, bem arejadas e iluminadas, possuem quadros brancos, armários, mesas e cadeira para professor. As carteiras encontram-se em bom estado de conservação.

Por haver duas escolas com o mesmo nome, a comunidade escolar, junto com aos órgãos competentes decidiram mudar o nome da escola, homenageando uma professora que contribuiu com o crescimento da comunidade escolar. Assim, no dia 11 de março de 2011 a escola passou a ter outro nome.

O bairro onde se situa tem uma população com aproximadamente 1100 habitantes, é residencial e comercial, possui água encanada, rede de esgoto, telefone, rede elétrica, algumas ruas pavimentadas. Conta ainda com uma Igreja

católica, um PSF, uma igreja da Congregação Cristã do Brasil, muitos comércios, diversas oficinas mecânicas e uma Universidade particular.

Além de alunos do próprio bairro, a escola atende também alunos dos bairros vizinhos e das comunidades rurais de Suruá, Corredor e Tábua Grande. Estes vêm para a escola em ônibus contratados pela Secretaria Municipal de Educação.

A instituição trabalha hoje com um quantitativo de 27 funcionários. 14 professores são concursados (incluídos aí 01 diretora e 01 vice- diretora). Os funcionários de apoio são 10; desses, 03 são assistentes de alunos que são contratados e 07 fazem parte da equipe de apoio; desses, 03 são concursados e 04 contratados.

3.4 Narrativas de formação: potencialidades e possibilidades

Pensar o lugar que ocupa a estruturação das experiências formativas dentro da atuação profissional é um exercício que mobiliza o universo particular das memórias do sujeito. Suas inquietudes, desafios e sentidos construídos no transcorrer de suas vivências em diferentes momentos da vida vão se articulando de modo não unívoco e ainda assim particular incorporando e (re)construindo na prática a identidade profissional.

A pesquisa narrativa ou história de vida e narração lança um olhar epistemológico em como as implicações das singularidades vividas pelo sujeito dialogam com a formação de professores. A história de vida abordada por uma perspectiva biográfica permite uma investigação do processo formativo. As compreensões resultantes desse movimento refletem na construção de suas representações e apropriações.

Por intermédio da adequação de princípios epistemológicos e metodológicos, as narrativas de histórias de vida tornam-se um instrumento que possibilita alcançar uma meta-reflexão do conhecimento de si. Por esses elementos, considerando o contexto de sua produção, a abordagem biográfica é um instrumento valioso para os estudos ligados a formação continuada.

Desta forma, entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (SOUZA, 2006, p. 26).

A construção de narrativas tem como centralidade as definições que o sujeito atribui aos seus percursos. O sujeito revive a história que está nele ao retomar suas experiências no exercício de definição do que é real a seus olhos naquele momento. O ato de lembrar mobiliza bem mais do que os fatos vividos. É um processo de recriação que dialoga com o passado pelo filtro do tempo presente. O resultante das conclusões sobre a visão de mundo, do outro e de si vão reconstruindo os sentidos e significados das memórias tidas como heranças dos trajetos vividos. As compreensões construídas por cada um no ato de lembrar representa a subjetividade frente aos aspectos históricos grafados por significações que se reconstroem no ato de pensar reflexivamente sobre tudo que se fez e faz.

A possibilidade de mobilizar as ações vividas no processo formativo de uma maneira mais ampla por pensar sobre determinadas questões a fim de compreendê-las a partir de novas reflexões pode, potencialmente, fomentar aperfeiçoamentos no pensar e agir pedagógico. O trabalho biográfico possibilita o resgate de situações cotidianas nos espaços pessoal e profissional por dialogar reflexivamente as problemáticas dali resultantes.

Chamam-me a atenção às polaridades e discussões empreendidas sobre o lugar que ocupa o biográfico na esfera entre público e privado, nas relações postas entre vidas singulares, anonimato, respeito ao biografado e o trabalho de construção das biografias, como modo de revelar e desvelar situações cotidianas de sujeitos implicados em seus espaços pessoais e profissionais. (SOUZA, 2014, p.40)

Todos os campos e desdobramentos nas relações entre o sujeito e um dado objeto numa perspectiva colaborativa, resulta em singularidades em sua versão da história. As tidas lembranças reportam a identidade e as certezas mórnicas sobre quem se é. Dado essa complexidade, a construção de critérios de análise desse

material precisa ter uma articulação com os aspectos eleitos pelo sujeito para narrar sobre si.

Refletir sobre si mesmo por pensar sobre sua própria formação para então participar da formação do outro é um exercício salutar para que o professor se encontre em sua prática profissional. Os inúmeros desdobramentos nos cotidianos advindos do emaranhamento de pluralidades perceptivas e singularidades relacionais atribuem às salas de aula características dinâmicas que não condizem com as possibilidades de aplicação de receitas padronizantes. Esse dinamismo cotidianamente irreplicável inerente às salas de aula exige dos profissionais da educação um constante repensar de sua prática que encontra na mediação biográfica uma possibilidade de estruturação de suas reflexões.

Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biografo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida. (SOUZA, 2014, p.40)

As pesquisas biográficas e autobiográficas tem sido importantes meios de produção e socialização de aprendizagens formativas. Perpassando por suas narrativas, é possível observar e construir novas análises tomando-as como referências teórico-metodológicas para a compreensão de diferentes fenômenos educacionais. Essa perspectiva tem ganhado espaço no cenário brasileiro como fonte de práticas formativas.

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p.40)

Esse importante espaço de partilha pela socialização de experiências individuais com todo o seu repertório de desafios e superações enriquece o repertório cognitivo tanto dos autores quanto dos seus leitores. A maturidade profissional toma maior volume quando a própria prática, ou a do outro, é repensada. No exercício da construção individual implicada com as questões socioculturais as marcas representativas de cada sujeito vão ganhando novas arestas ao passo que o ser tem novas compreensões sobre si e sobre o outro. Essa percepção temporal da existencialidade vai se reconstruindo no decorrer da vida o que amplia as possibilidades de análise de estudos (auto)biográficos.

As diferentes formas de expressão típicas da individualidade humana geram diferentes formas de representação do cotidiano que por sua vez resultam em formas distintas de enfrentamento de situações problema. O revisitar de percursos e trajetórias com o intento de partilhar experiências e narrativas implica em acréscimo quanto a reflexividade na reconstrução da identidade profissional.

As disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente à partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação. (SOUZA, 2014, p.42)

As aprendizagens construídas ao longo da vida amparadas pelo exercício de conhecimento de si é que dão as singularidades de significados aos diferentes fenômenos que compõem a vida. No cenário de pesquisa a forma de apreensão e construção de dados rememorando reflexivamente momentos vividos implica diretamente a relação entre pesquisador com o objeto de pesquisa. Pela perspectiva proposta em compreender como uma ação de uma pesquisa-formação interculturalmente orientada pode contribuir na estruturação da prática pedagógica, intende-se que a relação entre pesquisador e integrantes da pesquisa se dê de modo mais dialógico. Por esses parâmetros é razoável compreender que o papel dos atores da pesquisa proposta seja respaldado pelo modelo interativo ou dialógico.

(...) o modelo interativo ou dialógico adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador.

Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação (SOUZA, 2006, p. 27).

É razoável vislumbrar a interação entre pesquisador e pesquisado como forma legítima de alcançar compreensões relacionadas a significações diversas manifestas no cotidiano escolar. No âmbito de pesquisas sócioeducacionais as vozes dos atores sociais culturalmente situados possuem vital importância para o resgate da memória histórica em suas singularidades. Como há um intermédio da fala na construção de dados relativos à história de vida/formação pode-se definir a prerrogativa da história oral como campo de definições. Nesses termos, os sujeitos da pesquisa possuem uma maior liberdade em expressar-se durante os diálogos.

(...) na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida (SOUZA, 2006, p.29).

É provável que uma pesquisa que caminhe por um terreno pavimentado pelos preceitos da dialogia, história oral e narrativa ofereça possibilidades para a compreensão e ressignificações de memórias e histórias de professores em processo de formação continuada.

Para maximizar as potencialidades de uma pesquisa com instrumentos narrativos é preciso organizar elementos de diferentes espaços que dialoguem harmonicamente entre si. As complexidades envoltas nas experiências narradas exigem do pesquisador robusto empenho no manuseio desse material. Segundo Souza (2014, p. 43 - 46), o mapeamento e a análise das unidades temáticas perpassam por três tempos de análise que mantêm aproximações entre si.

(...)o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.

No que se refere ao Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se

às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

As narrativas no contexto da prática formativa centram sua trajetória nos aspectos históricos intercalados com cada individualidade subjetivamente construída. As análises e contribuições de uma pesquisa-formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à desarticulação de possíveis ideologias racistas no cotidiano escolar têm seus elementos acrescidos ricamente pelo instrumento da narrativa.

Averiguar as (re)significações dos professores participantes do processo formativo no que se refere à sua postura pessoal e profissional frente a atuação pedagógica é proporcionar novos caminhos de perpetuação de aprendizagens significativas. Perceber o racismo como problema socializado no universo escolar é um passo importante a ser dado por docentes que pretende colocar-se em um caminho avesso a esse instrumento de destruição do ser em vários aspectos da vida. Acredita-se que a narrativa da ação de uma formação continuada, mobilizadora de coesões e fragilidades do viver a experiência docente, possa contribuir com instrumentalização cognitiva de práticas destinadas a desconstrução de ações racistas no cotidiano escolar.

3.5 As contribuições da pesquisa auto-biográfica por meio da narrativa

A narrativa tem ganhado destaque e credibilidade pela produção de conhecimento por ela proposta. Sua legitimidade distinta se dá por não abstrair o fator humano de suas variáveis. Sendo uma alternativa ao objetivismo positivista, seu aporte teórico metodológico abraça as relações experimentadas por cada

indivíduo como base para o entendimento das ações humanas. Esse não silenciar da subjetividade proporciona uma singular legitimidade quando se fala sobre a existencialidade humana.

Bolívar (2002) aponta a narrativa por destacar sua relevância na pesquisa educacional por introduzir nesse campo uma forma valiosa de construção de conhecimento. Além disso, o autor elege como objetivos passíveis de serem alcançados por meio da narrativa. Ele assinala que seu aporte metodológico dar conta da atual recomposição das categorias epistemológicas do que se entende por fazer ciência; mostra as principais linhas de fundamentação epistemológica das histórias autobiográfico, ecoando as disputas teóricas e epistemológicas que ocorreram nos últimos anos; reafirma como um modo próprio (narrativo) de conhecer; e que seus princípios teóricos da abordagem narrativa compõem uma própria maneira de investigação.

O método biográfico é fruto de críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas. Suas características metodológicas alicerçam um aporte teórico que municiam o sujeito na compreensão de sua vida nos seus passos cotidiano.

Segundo Santos e Garms (2014), duas são as principais críticas feitas ao método biográfico. A primeira trata da vinculação da subjetividade como um valor de conhecimento uma vez que a realidade é lida do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. O segundo aspecto é que, por ser qualitativo, subjetivo e distante de esquemas de hipótese e verificação, o método biográfico projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais. Ao problematizar as críticas citadas, o autor reverte conceitualmente aquilo que era visto como ponto fraco em prerrogativas desejadas. É na ausência de objetividade quantitativa e por sustentar a versão qualitativa dos dados que dá o status de especificidade heurística do método referido.

Devido a sua estrutura peculiar, alguns cuidados devem ser observados para que essa estratégia de estudo não seja utilizada de modo inadequado. Sua concepção não é apropriada para fomentar generalizações. O pressuposto da subjetividade inerente ao método não dialoga com o intento de criação de

padronizações de modelos interpretativos. O almejado em seus resultados são sua historicidade e univocidade.

Tendo a educação como fenômeno social e a interação dos sujeitos como sua mola propulsora, a posição central na construção dos dados passa pela auto-interpretação. Não é somente uma questão de metodologia, mas uma forma de construir a realidade.

A individualidade subjetiva é uma condição necessária do conhecimento social. Ela é resgatada pela narrativa por dar voz a importantes dimensões na construção social das ações do sujeito. Parte-se do pressuposto de que toda construção de significados advém das interpretações do sujeito. A priorização da questão dialógica privilegia o olhar que busca o entendimento da dinâmica entre a intersubjetividade como construção social.

A narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade. As esferas do pessoal e profissional estão imbricadas e ganham manifestação de maneira interligada. A narrativa de nós nos ajuda a perceber como o sujeito é construído profissionalmente, através de um olhar mais personalizado. Quando se revisita um tempo passado de nossas vidas com um olhar implicado, pode-se trazer a tona novos significados do nosso presente.

A interação de múltiplas trajetórias colocadas como mobilizadoras de verdades internas reforçam o exercício do autoconhecimento já que essa trafega pelas versões que se tem das experiências vividas. A partilha dessas experiências tem a potencialidade de proporcionar novas aprendizagens para o sujeito assim como para o outro.

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores.

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido (FREITAS; GALVÃO, 2007, p.220).

Esse novo paradigma coloca o sujeito como protagonista no processo de compreensão da realidade. A legitimidade dos resultados obtidos monta-se entre a experiência vivida e suas representações. Tendo a educação como locus de pesquisa nesse movimento onde o eu é refúgio e reenventor do próprio eu, impera a necessidade da contextualização entre a prática educativa e o professor por levar em consideração as dimensões existenciais do ser.

Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesore en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas. (BOLÍVAR, 2002, p.07)

A especificidade do método autobiográfico origina-se dos materiais utilizados que podem ser, segundo Santos e Garms (2014), primários e secundários. Os primários são as narrativas autobiográficas recolhidas por um pesquisador por meio de entrevistas. Os secundários são materiais de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. embora os materiais secundários apresentem maior objetividade é no primário que as sutilezas são desveladas.

Para que as narrativas autobiográficas embebidas em subjetividade adquira robustez como objeto de conhecimento científico, alguns elementos precisam ser entendidos e incorporados na análise e construção de dados. Sendo o sujeito um ser impar, suas apropriações de sentido para com um fenômeno relata sobre as relações dele com o mundo. Assim sendo, o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico modelado pela subjetividade.

Caminhando pelos preceitos epistemológicos estabelecidos pelo método, as narrativas (auto) biográficas corrobora potencialmente como um instrumento de investigação para a análise da formação de professores. As subjetividades inerentes à práxis humana podem indicar reverberações decorrentes do interagir socialmente.

Sobre o processo de formação do sujeito, o uso da metodologia de investigação de natureza biográfica mostra que a construção da biografia narrativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada em sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão parcial, a meio caminho do

percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. Cada etapa desse percurso se constitui tanto no fim de uma interrogação como é o ponto de partida de outra. O trabalho com narrativas autobiográficas implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação (SANTOS; GARMS, 2011, p. 4099).

O foco é na discussão das itinerâncias profissional dos indivíduos para buscar compreensões de diferentes aspectos ligados às questões individuais. O sujeito fala a partir do lugar de protagonista em seu processo formativo e crítico investigador de si. Por esses termos, sua experiência com a prática pedagógica e suas percepções sobre o ensino ganham forma diante de seus olhos. O resultante desse processo pode se valer de (re)construção de saberes no desenvolvimento pessoal e profissional.

Ordenando as experiências do indivíduo como forma de compreender o mundo, o modo narrativo foca em experiências e ações dependentes de contextos específicos. Sua riqueza de nuances é incompatível a categorias abstratas ou generalizações. Trata-se de uma forma legítima de compreender como os homens dão sentido ao que fazem.

Así, frente a un modo de argumentar lógico, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad (BOLÍVAR, 2002, p.10).

A narrativa carrega em seu bojo um potencial de organização do pensamento e da realidade na estruturação de aprendizagens. Por meio delas, são retomadas as vivências visceralmente entrelaçadas em dinâmicas reais ou imaginárias. Esse processo compartilha resoluções de problemas alargando a compreensão da realidade, por possibilitar ao outro uma identificação com a história relatada. O ator de compartilhar experiências pode mobilizar saberes para a resolução de outras problemáticas.

É justamente nesse processo de identificação que se pode encontrar o potencial educativo das narrativas, pois as histórias possuem imagens, mitos e metáforas de cunho moral que contribuem para nosso desenvolvimento como seres humanos. Em outras palavras, as narrativas cujas tramas promovem a reflexão sobre as complexidades da vida preparam-nos, individual ou coletivamente, para o enfrentamento de suas dificuldades e complicações (SANTOS; GARMS, 2011, p. 4101).

Ao narrar questões que grafaram momentos significativos na construção da identidade profissional, o professor tem a oportunidade de reconstruir os sentidos deixados pelas experiências vividas bem como sua ação pedagógica.

As narrativas mobilizam sentidos que podem levar o professor a redimensionar suas perspectivas sobre o ensino. Seguindo o proposto por Santos e Garms (2014) em situações de formação de professores, é interessante explorar variados tipos de narrativas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Tipos de narrativas

Tipos de narrativas	Características
Narrativa de crítica social	Tem como uma das funções estimular os sujeitos a serem mais críticos em relação aos papéis da sociedade e da educação e ajudá-los a compreender o papel histórico da escola diante das injustiças sociais
Narrativas de aprendizagem	Auxiliam professores na busca de conhecimentos a respeito da profissão que lhes permitam tornarem-se bons professores
Narrativas de práticas reflexivas	Baseiam-se na capacidade dos professores de refletir, questionar e transformar sua prática diária
Narrativas sobre trajetórias	Constituem em uma oportunidade para que os professores reflitam sobre sua vida e sua carreira e incorpora todos os

	tipos de narrativas.
Narrativas de espera	São capazes de estimular o otimismo e a imaginação por apontar para possibilidades de uma educação mais sólida
Narrativas de liberdade	Baseiam-se na capacidade de promover mudanças nas práticas convencionais de ensino para alcançar objetivos que antes pareciam inalcançáveis

Fonte: Elaboração do autor.

Por intermédio de análises dessas narrativas, os professores têm a oportunidade de refletir e aprender sobre os processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que enfrentam ao longo de sua carreira, as estratégias que utilizam para superá-las, a importância das práticas colaborativas, entre outros aspectos. O processo de aprendizagem torna-se mútuo (SANTOS; GARMS, 2011).

Envolvido em tantas complexidades, Bolívar (2002) aponta dois tipos de pesquisa narrativa em educação. Ambas são legítimas fontes construtoras de conhecimento, mas com distinções entre elas. A primeira delas é a “análise paradigmática de dados narrativos”, que são estudos baseados em narrativas, história oral ou de vida, mas cuja análise (geralmente chamada de "qualitativa") prossegue por tipologias paradigmáticas, taxonomias ou categorias, para alcançar certas generalizações do grupo estudado. Os dados obtidos são examinados de acordo com padrões gerais e comuns.

Do ponto de vista temporário, os dados podem ser esclarecidos de maneira diacrônica ou síncrona. Na forma diacrônica, os dados contêm uma informação temporária sobre as relações sequenciais entre eventos, descrevem quando um evento ocorreu e os efeitos que teve sobre o seguinte. Então, na ordenação autobiográfica, referências são incluídas para quando e por que certas ações tiveram tais ou tais resultados ou impactos. Na ordem síncrona eles são enquadrados como respostas categóricas às questões do pesquisador.

A segunda forma sugerida pelo autor é a análise narrativa propriamente dita. Trata-se de estudos baseados em casos particulares (ações e eventos), mas cuja análise (narrativa, no sentido estrito) produz a narração de um enredo ou argumento, através de uma narrativa de dados significativos. Aqui não são procurados elementos comuns, mas elementos singulares que moldam a história.

A peculiaridade da análise narrativa propriamente dita da análise paradigmática de dados narrativos é que o primeiro produz resultados de uma narração particular sem aspiração a generalizações. A tarefa do pesquisador, neste tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e dá significado aos dados, a fim de expressar de maneira autêntica a vida do indivíduo, sem manipular a voz dos participantes.

A análise requer que o pesquisador desenvolver um gráfico ou argumento que permita vincular temporariamente ou tematicamente elementos, dando uma resposta abrangente sobre o porquê de algo ter acontecido. Os dados podem vir de fontes muito diferentes, mas a questão é que elas são integradas, interpretadas em uma intriga narrativa. O objetivo final é, neste caso, ao contrário paradigmaticamente, revelam o caráter único de um caso individual e fornecem uma compreensão de sua particular complexidade ou idiossincrasia (BOLÍVAR, 2002).

Se por um lado o relato narrativo apresenta o ponto forte de não expropriar as vozes dos sujeitos investigados, por outro, é preciso ter cautela para não sacralizar o discurso superestimando-os. Referindo-se aos professores, é importante lembrar que suas histórias de vida que dão certos significados aos fatos. Cabe ao pesquisador uma análise investigativa para compreender porque eles dizem o que dizem. Para que essas histórias sejam relevantes para os fins da investigação, devem também submeter-se a certos modos de paradigma aceitos para analisar a informação (BOLÍVAR, 2002).

A construção de um relato biográfico-narrativo passa pelo processo de síntese de dados com solidez suficiente para retratar a trama dentro de um contexto. O penetrar no universo simbólico que é a fonte geradora de significados do mundo que se vive, o pesquisador precisa ter a sensibilidade e maturidade metodológica capaz de entender o fato construído humanamente. Quando se evoca o passado,

junto a ele vem o julgamento referenciado no hoje. Mudando o contexto de uma mesma pergunta, podem-se obter respostas diferentes.

Por colocar o sujeito no lugar central, a narrativa como metodologia de pesquisa exploram as dimensões individuais do sujeito em sua complexidade existencial. As singularidades produtoras de sentido experiencial de cada sujeito revelam as estratégias decorrentes do enfrentamento de problemas diversos. Contudo, embora tenham grandes similaridades por lançar o olhar nas ações humanas, a narrativa não necessariamente necessita ser de cunho autobiográfico uma vez que esse trata somente das trajetórias de vida pessoais/profissionais dos sujeitos. Ambas valorizam a subjetividade para a compreensão do fenômeno composto pela ação humana e podem aspectos de interesse para uma investigação educacional.

3.6 A pesquisa-formação: os ateliês biográfico-formativos e a categorização de dados

O exercício cotidiano do viver consiste na colocação da prática de saberes subjetivos advindos de experiências internas. Por sua vez, essas experiências são os frutos resultantes da relação sujeito com seus saberes. Ter a consciência de como se dá esse mecanismo de constituição de saberes individuais, proporciona mecanismos ao indivíduo de interagir em sua própria formação. Esse agir sobre si mesmo, e em seu ambiente consecutivamente, potencializa a capacidade do sujeito de assumir o papel de protagonista na construção de si a partir de si em diálogo com o meio. Ao narrar seu percurso de sua vida, o indivíduo conjuga os elementos internos e externos apropriando-se dá de sua própria trajetória. Por essa apropriação é que se forma a base da prática de histórias de vida em formação.

O entrelaçar do conhecimento individual com o espaço da vida social resulta inevitavelmente em uma experiência singular. Para o seu reconhecimento e apropriação, é preciso retomá-la por meio de uma atitude mental e comportamental que extraia daí a estruturação de seus saberes individuais.

É importante ressaltar que o ser também é sujeito de seu tempo, produzindo coisas atreladas às diversas perspectivas e sintonias que acontecem em seu tempo embora o tempo não os imobilize. As histórias individuais se entrelaçam com as

temporalidades e correlações entre os sujeitos. A pesquisa biográfica leva em consideração essa constatação.

A pesquisa biográfica introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

É por meio de uma entrevista biográfica, da fala narrativa que englobe a dimensão temporal da existência humana, que se apreende a singularidade de uma fala e de uma experiência. Esse instrumento marcado por entrelaçamentos atravessados pela história, política, cultura, resultante temporal de representações individuais permite que o pesquisador acesse a dimensão constitutiva da individualidade do ser.

Na narrativa o narrador vivencia um exercício associativo por meio de uma dinâmica que dialoga diferentes espaços e tempos com a produção de novos sentidos decorrentes do ser do presente com as percepções do vivido.

A narrativa não entrega os 'fatos', mas as 'palavras': a vida recontada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de compreender, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, merece ser constantemente lembrada. Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o 'objeto' sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, 'a vida', mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas. O efeito-narrativa tem sido descrito, (...) como uma reconfiguração, uma síntese do heterogêneo, obedecendo a um movimento de discordância-concordância. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361-362)

A principal característica da narrativa é sua complexa singularidade. Por ter uma relação dialógica com a vida nos espaços temporais e relacionais, ela não se fossiliza no tempo. Porosa e polimórfica, ela tem a possibilidade de se reconstruir no ato de seu exercício. Narrar uma experiência vivida pode trazer novos significados pelo redescobrimto da importância de novos detalhes. Esse instrumento proporciona encontros do sujeito com seu constante processo de formação. No

polimórfico horizonte de sentidos costurados e descosturados em um processo artesanal, o ser assume o lugar de não estrangeiro na apropriação das percepções que dão sentido a construção personalizada do saber. Há então a possibilidade se compreender-se como sendo uma figura possível dentro de outras figuras possíveis randomicamente revisadas e reconstruídas.

Esse material instável, que habita na esfera da transitoriedade, é recomposto a cada momento em que se anuncia. As experiências são recompostas em articulação com a conveniência perceptiva do aqui e agora. Dessa forma, a relação da narrativa com o vivido pode ser entendido:

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida. (...) a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363)

Compreender o material produzido pela narrativa requer um distanciamento reflexivo. Assessorado pela objetivação, a proposta de formação continuada consiste no trato sobre as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências. Essas experiências são colocadas em perspectiva frente a um projeto propositivo. A instalação dialética entre o passado e o futuro se consolida pelo entendimento de que as histórias de vida não estão fechadas em si.

Esse ser em projeto como resultante das constantes experiências que faz de si por produzir sua história, é o centro do processo formativo. Como dispositivo de formação, os ateliês biográficos objetivam promover uma dinâmica interacional propulsora de mobilizações individuais e coletivas que atingem diferentes

temporalidades. Segundo Delory-Momberger (2006) a estruturação do número de participantes não devem exceder o total de doze. Os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema e da sinopse da sessão. Os encontros se desenvolvem em seis etapas, segundo um ritmo progressivo que corresponde a uma intensificação do envolvimento que é importante para cada um controlar. A semi-estruturação das etapas se dão:

- O primeiro momento é um tempo de informações sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos colocados em prática. A história pessoal é aproximada como movimento orientado colocando em ação, por meio de projetos concretos. A relação ao passado está implicada uma antecipação e uma projeção do futuro, e a reconstrução desse passado está plena de uma intencionalidade mais ou menos definida. O objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraindo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade.
- O segundo momento corresponde à elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico. São fixadas as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.
- Os terceiro e quarto momentos, que se desenvolvem em duas jornadas, são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização. O formador apresenta os eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica. A finalidade dessa primeira narrativa é a de constituir um traçado para a escrita da segunda narrativa autobiográfica, que é o objeto de uma 'encomenda' para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde.
- O quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica. O narrador é assim conduzido a readaptar sem cessar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior. O percurso de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto de práticas de histórias de vida, passa aqui pela busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo.
- O sexto momento é um tempo de síntese. Em reunião coletiva, cada participante apresenta e argumenta seu projeto. Um último encontro, marcado para um mês após o fim da sessão, faz um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um (Delory-Momberger, 2006).

Os resultados dessa interação é construir e partilhar as experiências vividas no grupo de formação. Por meio desse movimento organizador, objetiva-se proporcionar um terreno fértil para a formação de projetos submetidos ao princípio de realidade. Essa dimensão criadora e socializadora devem ser capazes de lançar luz a problemáticas vivenciadas na singularidade do contexto.

Ela funciona como uma mediação e apropriação crítica das engrenagens entre o mundo social e nós mesmos. A narrativa expressa o resultante da interação da ação do sujeito com as estruturas que lhes cercam. A entrevista de pesquisa biográfica intenciona apreender e compreender a acomodação singular dos fatos atribuídos pelo sujeito na construção de si por meio das experiências vividas.

No ato da entrevista biográfica, algumas questões precisam ser consideradas. Por entender que o sujeito não é unívoco e monolítico, se concebe a possibilidade da existência de discórdos e divergências na fala de indivíduo que é múltiplo e complexo. Por não pensar o sujeito como sozinho no mundo, entende-se que as suas relações não se constroem sozinha. Elas são contextuais. Em outro contexto podem significar outra coisa. Assim sendo, é razoável pensar que o entrevistado que pode ajustar suas palavras em razão das expectativas do entrevistador. O entrevistador também se encaixa nessa trama relacional. Têm-se então como elementos a serem considerados: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo e o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (MOMBERGER, 2012).

A condução da entrevista é problematizada por Delory-Momberger (2012), que interroga o estatuto da própria questão e do questionador. Discutir a relação pesquisador/pesquisado é levar em consideração elementos que aprofundam a reflexão sobre a dinâmica de pergunta e resposta. É preciso situar o lugar do perguntador e o do perguntado no espaço entre a pergunta e a resposta. Há uma dificuldade, por exemplo, em circundar o que está em jogo no relato entre o ato de viver, o ato de contar e o texto produzido pela atividade narrativa. É preciso ter em mente que:

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529)

Não cabe ao relato o papel de restituir a ação. Assim sendo, por não ser redutível as ações que evoca, o relato é porta de observação dos processos

realizados pelo sujeito na elaboração de sua ação. Ele denuncia a intencionalidade do agir e não a casualidade. Para Delory-Momberger (2012) é a esse mundo de intencionalidade e à atividade hermenêutica que o sujeito desenvolve sua própria ação que o relato dá acesso

A pesquisa biográfica precisa desenhar instrumentos que respondam metodologicamente o que se propõe a pesquisar. Se nos relatos que se constatarem as categorizações que o sujeito faz sobre sua forma de estar no mundo, cabe ao pesquisador analisar as categorizações atuantes na linguagem como forma de estruturação simbólica edificada pelo locutor.

Segundo Delory-Momberger (2012), a análise de produção biográfica perpassa pelas seguintes categorias: formas do discurso; esquemas da ação; motivos recorrentes; gestão biográfica dos tópicos em virtude da realidade socioindividual.

As formas do discurso se referem à utilização da organização discursiva e as relações que se estabelecem entre eles. As formas do discurso são suscetíveis de serem categorizadas, como narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo, etc.

O esquema de ação representa a atitude que o narrador adota na sua relação com as situações. Entre esses esquemas de ação, pode-se distinguir:

- Um agir estratégico que se caracteriza por uma atitude de planificação e de negociação ligada a representações e a posições profissionais relativamente asseguradas;
- Um agir progressivo caracterizado por uma atitude de exploração das situações e de construção progressiva;
- Um agir arriscado em que o indivíduo busca conciliar opções de trabalho e interesses ou talentos pessoais;
- Um agir na expectativa em que o indivíduo se coloca na posição de “ver o que vai acontecer” e se entrega às circunstâncias. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534)

Os motivos recorrentes tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência. É particularmente na escrita desses lugares privilegiados, que os narradores constroem um sentimento de si próprios e das suas formas próprias.

A quarta e última categoria se refere à gestão biográfica do lugar privilegiado em virtude da realidade sócio individual. Essa categoria concerne à confrontação e a negociação entre o lugar privilegiado, as disposições e recursos efetivos (pessoais e coletivos), e as restrições sócio estruturais. No discurso propriamente narrativo, essa confrontação pode traduzir-se por “choques” entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as biografias de experiência. Ela é também observável nas fases deliberativas e avaliativas no decorrer das quais os autores apreciam, negociam, ajustam sua ação e a realidade sócio individual (DELORY-MOMBERGER, 2012).

3.7 Procedimento para análise dos dados

A busca pela aprendizagem é um exercício constante. Aprender envolve um movimento continuado onde os elementos disponíveis são conjugados para gerar novas perguntas às supostas certezas. Essa busca consciente e reflexiva de questionar a realidade e seus elementos passa pelo processo de investigação.

O ato de questionar reflexivamente requer implicação do sujeito. O ato do pensar implica bem mais do que supõe o senso comum. Como disse Bondía (2002, p. 21), “o pensar não é somente raciocinar, ou calcular, ou argumentar, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que se é e ao que acontece”.

É importante ressaltar que no exercício cotidiano do pensar é feito, além das figuras e outros elementos imagéticos, principalmente pela verbalização interna de palavras. Daí a importância do pesquisador ter em mente que os sentidos atribuídos pelo que é dito, por meio das palavras, tem um peso singular que deve ser considerado.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata e de como damos sentido ao que somos e a ação que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

As palavras com que nomeamos o que somos o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ao ouvir e falar sobre algo, uma complexa relação se instala entre o ouvinte e o emissor. Aprofundando um pouco mais nessa perspectiva, pode-se constatar que o ouvinte não é um ser passivo quanto à informação que chega ao mesmo tempo em que o emissor é ouvinte de si mesmo. Essa percepção para além da situação aparente contido no diálogo pode contribuir com o pesquisador ao buscar os sentidos atribuídos ao que aconteceu ou acontece.

No raciocínio aqui sugerido, referindo-se à reflexão (auto)biográfica, é vislumbrada a possibilidade da busca de problematizações que geraram sentidos às vivências individuais. Ao retomar uma experiência por meio da narrativa uma ressignificação é produzida. Revisitar o vivido não é um exercício arqueológico uma vez que o ser não está fossilizado no tempo. “Durante um intervalo de tempo entre o que passou e o relato em uma escrita narrativa, somam-se outras experiências vividas e saberes desenvolvidos que, naturalmente, modificam a visão dos fatos, dando-lhes novos significados” (BARBISAN; MEGID, 2018, p. 990).

Para Passeggi (2011, p. 147), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.

A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica.

(...) Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo (PASSEGGI, 2011, p. 148 -149).

É possível que a dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência possa ser problematizada na busca da compreensão do processo. Para tanto, é preciso que se dê valor à história de cada um, pois ela é capaz de revelar informações importantes sobre a sua constituição, que explicam sua personalidade, atitudes, estrições, medos, dificuldades (BARBISAN; MEGID, 2018, p.990).

Nesse processo infundável, a busca pelo saber advinda da descoberta por intermédio da investigação envolve a ação do indivíduo no mundo. Nutrido pelas interrogações de uma questão problema, o pesquisador busca a lógica por trás dos

fatos. Tudo é passível de questionamento, principalmente as questões do cotidiano. É preciso encontrar sentido naquilo que se estuda construindo conhecimentos por análises e interpretações, interagir sobriamente com as considerações adquiridas.

Uma boa fonte de questionamentos está contida justamente nos elementos que compõem o dia a dia. É importante salientar que é no cotidiano que repousam as rotinas. Essas podem ser reveladoras quando problematizados os padrões de comportamento e linguagem que nele se estabelecem. A linguagem é um importante elemento de construção interativa com o cotidiano. Compreender seus sentidos, conotações e estruturas são trilhar um caminho rico em dados complexos.

Não se pode pretender lançar-se em tamanha empreitada sem um conjunto de orientações consistentes. Para tal finalidade, Amado (2014, p.91-92) propõe quatro elementos balizadores dos aspectos fundamentais da linguagem do cotidiano. Segundo ele, esses quatro elementos podem ser descritos como:

- A indexicalidade refere-se ao facto de que a linguagem quotidiana não pode ser entendida independentemente das condições de uso e de enunciação – torna-se necessário ter em conta (presumindo ou tendo um conhecimento direto), a biografia, os objetivos de quem utiliza qualquer expressão, enfim, o contexto em que ela se produz e utiliza.

- A reflexibilidade tem a ver com o facto de que a palavra, a fala, o que se diz, se constitui como a própria racionalidade daquilo que estamos a fazer naquele preciso momento; essa racionalidade faz com que a natureza dos atos da vida quotidiana seja similar aos procedimentos que utilizamos para descrevê-los (...)

- A accountability é a característica da linguagem que torna disponível, inteligível, referível e analisável' o mundo social nas próprias práticas dos atores. Esta característica traduz o facto de toda a ação poder ser consciencializada e relatada (daí a importância das entrevistas).

- A noção de membro significa o domínio de uma linguagem comum, o que faz com que não sejamos estrangeiros na nossa própria cultura. Para que haja um verdadeiro entendimento comum entre duas pessoas em interação é necessário que possuam um entendimento comum das suas trocas, entendimento que se constrói na própria interação.

Adotando esses elementos como balizadores de observação quanto à fala poderia-se deduzir que uma conversa casual entre dois ou mais sujeitos contém outras informações do que o diálogo aparentemente pode sugerir. A estrutura

complexa presente em uma conversação impede a interpretação em profundidade de um enunciado caso sejam feitas somente análises superficiais. É preciso levar em consideração “a sequencialidade em ‘pares adjacentes’, o falar cada um por sua vez, o papel das exortações, das saudações, a entoação, os silêncios, o conhecimento do contexto, e outras” (AMADO, 2014, p 93).

A fala sobre si mesmo não fogem a linha de pensamento aqui discutida. Amado (2014) nos mostra que a racionalidade da fala reflete os sentidos que se dá das experiências vividas perpassa por algumas questões que precisam ser consideradas. Entender a fala pelo viés construcionista implica crer que a perspectiva individualista da ação, onde vigora a forma intrínseca do processo de individualização na construção subjetiva, coloca a uniformidade social como aparente e não uma propriedade do próprio mundo. Trata-se da valorização de uma racionalidade próprio do ser. Por outro lado, entender a fala pelo viés realista implica considerar que a ação do individuo representa uma reapropriação singular do coletivo de que faz parte. Trata-se do entendimento de que há uma relação íntima entre sua construção subjetiva e a realidade social que vive que resultam na formação de sua identidade.

A solução proposta pelo autor para resolver o empasse referente à adoção da perspectiva realista ou construcionista é optar por uma posição intermédia. Dessa forma, os posicionamentos extremados são evitados por considerar que a estrutura da vida e experiências individuais possuem uma base histórica e social. Contudo, a investigação biográfica se respalda também em outros pressupostos como:

- os seres humanos possuem um potencial de desenvolvimento intelectual permanente;
- o desenvolvimento do adulto faz-se por etapas ultrapassando vários modos de pensamento ou estádios;
- o desenvolvimento pessoal faz-se por uma reflexão na ação e o desenvolvimento profissional é também um processo de desenvolvimento pessoal. A vida é um esforço de educação;
- a racionalidade da vida e das decisões pontuais é encontrada, em muitas ocasiões, apenas no momento da narração. Nessa altura, “os elementos que na altura pareciam dispersos e as racionalidades que no momento emergiam como espontâneas estruturam-se num todo coerente que amarra o fio condutor de múltiplas decisões e ações”;

– não existem experiências isoladas; qualquer experiência ocorre em determinado contexto. (AMADO, 2014, p. 172-173)

Trilhando os passos até aqui tomados, é racional ter em mente que o ato de narrar não é sinônimo de descrever e sim de reescrever. Assim sendo, a interpretação dessa narrativa não pode se dá objetivamente como uma descrição do passado, pois a construção do sentido é subjetivado. O estudo da narrativa não é feito no sentido arqueológico ou histórico, pois as análises referentes às experiências devem ser levar em consideração a contextualização do tempo e espaço de sua produção.

Ao deparar-se com a narrativa (auto)biográfica o pesquisador tem em mente o relato de vida não representa uma estrutura de linearidade e sim uma pluralidade inerente da própria vida. Uma forma de alcançar esse objetivo é a de optar pela análise de conteúdo como técnica para o estudo das narrativas. Segundo Amado (2014, p. 177), a análise das narrativas poderá “encaminhar-se para perspectivas que salientem o conteúdo em suas categorias temáticas o que, por sua vez, possibilita ao pesquisador realizar o confronto e comparação de várias narrativas”.

Pesquisas que privilegiem o foco na subjetividade individual e social requerem uma metodologia que dê conta de articular diferentes singularidades. O método análise de conteúdo parece atender a esses requisitos. Por meio dela “o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração” (CÂMARA, 2013, p.182).

Outra definição que também contribui na conceituação referente à técnica de análise de conteúdo é:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

(...) A análise de conteúdo atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige

do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.02-03).

Segundo Câmara (2013), nessa perspectiva o esforço do analista é duplo, pois são colocados os desafios de entender o sentido da comunicação como é posta e buscar outra significação passível de se enxergar por meio da primeira.

O emprego da análise de conteúdo no presente trabalho ocorreu em três etapas, fundamentadas nas descrições de Câmara (2013) e Souza (2014). Ambos preconizam o lidar com a análise dos dados percorrendo três etapas.

Para Câmara (2013) a primeira fase refere-se a uma pré-análise que tem por finalidade fazer com que o pesquisador alcance uma melhor apropriação com relação ao material a ser analisado. Por intermédio desse primeiro contato, ou leitura flutuante, os dados são organizados e hipóteses são formuladas.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. (...) envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. (...) é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (CÂMARA, 2013, p. 183).

Por outra perspectiva, Souza (2014) propõe que o manuseio com os dados a serem analisados passem primeiramente por um mapeamento. De acordo com o autor, o primeiro tempo da análise perpassa por uma organização dos dados pautada por uma leitura inicial. O objetivo aqui é a construção de perfis capazes de evidenciar as possíveis singularidades existentes no material analisado.

(...) o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação (SOUZA, 2014, p. 43).

A apropriação desses dois pressupostos acima citados no trabalho em questão levou o pesquisador a organizar os dados em dois grupos. O primeiro foi a transcrição, na íntegra, dos áudios obtidos durante a realização das oficinas. Cada participante foi identificado com um pseudônimo para preservar suas identidades. As transcrições estão estruturadas cronologicamente e agrupadas conforme a ordem da realização das oficinas.

O segundo grupo na organização dos dados se deu pela construção do perfil biográfico das participantes da pesquisa. Os elementos utilizados para a construção do perfil biográfico advieram da aplicação de questionário inicial associado à construção de uma memória de formação. O instrumento questionário inicial teve como objetivo evidenciar a existência, ou não, das relações étnico-raciais no percurso formativo do participante. Quanto ao instrumento memorial de formação, buscou-se possibilitar que, por meio da narrativa de si, as participantes da pesquisa discorresse sobre os desafios e vividos no seu processo formativo e quais reflexões foram construídas durante o percurso da pesquisa referentes ao lidar com as questões étnico-raciais na prática docente.

Já com os dados organizados em dois grupos, descrição dos ateliês e construção dos perfis biográficos, o terreno está pronto para que o estudo alcance novos panoramas. Nas palavras de Câmara (2013), a segunda fase da exploração dos dados deve passar por um processo que o pesquisador construa unidades de codificação. Essas unidades de codificação tem por base elementos que possuam correlação uns com os outros. São recortes que tenham características em comum.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração -e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo –agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiam às

condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. A organização do material ou dados da pesquisa se realiza em colunas, com vazios à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças (CÂMARA, 2013, p.186).

Em outra perspectiva, Souza (2014) diz que o segundo tempo resulta na construção de unidades de análise temáticas oriundas de leituras cruzadas. Com os dados previamente organizados, o pesquisador passa a buscar a compreensão e percepção das subjetividades manifestas nos dados por meio da interpretação. A constatação de regularidades e irregularidades nas narrativas são elementos que colaboram para a criação das unidades de análise.

No que se refere ao Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descriptiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014, p.45) .

Adotando como referências norteadoras as reflexões relacionadas aos princípios da criação das unidades de codificação e da ideia das unidades de análise temática, foi estipulado para o presente estudo a criação de três categorias como relação para análise dos dados. Representando aqui a segunda etapa no processo de análise dos dados, os elementos narrativos foram divididos em três categorias que são: ***A formação inicial, trabalho docente e relações étnico-raciais; A prática pedagógica e o trabalho com as relações étnico-raciais***, tendo por subcategorias a ***prática pedagógica e a diversidade religiosa, dilemas da diversidade na sala de aula, cabelo e cor de pele – percepções das professoras; Racismo, escola e ações docentes***.

Tendo definido as categorias de análise, as informações foram agrupadas de modo a evidenciar e analisar a materialização da temática educação das relações étnico-raciais nas narrativas das professoras participantes do estudo.

Categoria 01: Formação inicial, trabalho docente e relações étnico-raciais,

Para compor a primeira categoria que retrata sobre **formação inicial, trabalho docente e relações étnico-raciais**, foram elencadas as informações obtidas por intermédio dos instrumentos de pesquisa: questionário inicial e ateliê um. O questionário inicial foi aplicado logo no primeiro encontro com as professoras participantes da pesquisa. Ele contém dezesseis perguntas que abordam questões referentes à identificação, percurso formativo e vida profissional. As questões foram formuladas com o objetivo de perceber a forma como a temática da educação étnico-racial aparece, ou não, na vida profissional das docentes. Por esses termos, foram escolhidas as informações contidas nas questões doze, treze e quatorze do questionário inicial para compor a primeira categoria de análise.

Foi perguntado aos participantes da pesquisa se eles têm conhecimento da Lei nº 10.639/03; o que pensa acerca da questão racial no Brasil; se a sua formação contemplou estudos relacionados às questões étnico-raciais e se já fez algum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais.

O outro elemento que é elencado como parte constituinte da primeira categoria são os recortes das narrativas construídas durante os ateliês. O ateliê um representou o primeiro encontro formal com as professoras participantes da pesquisa. Nele foi discutido o teor, metodologia e cronograma dos próximos encontros. Como primeiro contato, o pesquisador buscou construir um vínculo com as professoras. As narrativas produzidas nesse dia ajudam a compreender sobre os passos formativos dados até aqui e quais relações tiveram com a temática étnico-racial.

Categoria 02: A prática pedagógica e o trabalho com as relações étnico-raciais.

A ação pedagógica tem como cenário um palco marcado por encontros plurais. Sendo sua dinâmica permeada por complexidades, optou-se aqui em subdividir a categoria “a prática pedagógica e o trabalho com as relações étnico-raciais” em três subcategorias: Prática pedagógica e a diversidade religiosa; Dilemas da diversidade na sala de aula; Cabelo e cor de pele - percepção das professoras. A escolha pela opção da criação de subcategorias tem como intenção a busca por um melhor esmiuçar nos estudos e reflexões dos dados construídos durante a pesquisa.

Subcategoria: Prática pedagógica e a diversidade religiosa.

Para compor a subcategoria **Prática pedagógica e a diversidade religiosa**, utilizou-se das informações contidas nas questões quinze e dezesseis do questionário inicial, além das narrativas expressas por ocasião do segundo ateliê.

No instrumento questionário inicial foi perguntado aos participantes da pesquisa se sua prática pedagógica levava em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais e quais as maiores dificuldades para efetivar esse trabalho.

O segundo ateliê teve como tema As culturas negadas e silenciadas no currículo. Após uma breve introdução, foram apresentadas algumas provocações a fim de fomentar os debates.

Subcategoria: Dilemas da diversidade na sala de aula

Para compor a subcategoria **Dilemas da diversidade na sala de aula** utilizou-se de recortes das narrativas construídas por todo o percurso da pesquisa. A pluralidade cultural e racial pulsa vigorosamente no ambiente escolar escolhido como lócus do presente estudo. Seja qual fosse a temática problematizada nos ateliês, a narrativa de experiências e dilemas vividos na prática profissional emergia em todos os encontros. Quer fosse de modo pontual ou como problemática central nas discussões, as questões ligadas com o trato da diversidade na sala de aula eram sempre assunto recorrente. Por intermédio dessa percepção, a subcategoria **Dilemas da diversidade na sala de aula** é composta por recortes de narrativas presentes em todo percurso do estudo.

Subcategoria: Cabelo e cor de pele: percepção das professoras

Em nossa sociedade marcada por contradições e discriminações, estar no lado avesso do que é tido como padronizado é experienciar a violência simbólica da homogeneização. Quando o assunto é a exterioridade do ser a violência subjetiva da busca pelo padrão idealizado ganha novos patamares. A agressividade de como isso pode ser vivida pode ser exemplificado quando um sujeito com características fenotípicas afro se vê coagido a buscar outra apresentação que não a sua.

Tomando esse raciocínio como base, foram organizados recortes das narrativas expressas nos ateliês, em especial o quatro, que teve como temática central a ser problematizada a construção da identidade da criança negra na educação infantil, para a composição dessa subcategoria. Foram elencadas narrativas que evidenciam a percepção das professoras participantes da pesquisa quanto a questões referentes à cor de pele e tipo de cabelo.

Sobre o racismo, escola e ação docente

As escolas públicas são palcos de encontros. Debruçar-se sobre essa questão é buscar compreender os mecanismos gerenciadores dessa dinâmica. Pensar esse movimento a partir de suas multiplicidades, singularidades em oposição a posicionamentos maniqueístas permite uma melhor compreensão de que um processo democrático vislumbra a igualdade pelo respeito, interação e reconhecimento das diferenças.

Sendo a escola plural e existindo nela a ação de mecanismos promotores e perpetuadores do racismo, faz-se de essencial importância lançar um olhar questionador para perceber como é que a instituição lida com essas questões. Discutir o racismo escolar e a ação docente tendo por base narrativas construídas no decorrer dos encontros da pesquisa-formação, possibilita uma percepção de como a escola e as docentes participantes da pesquisa lidam com essa problemática no cotidiano laboral.

Para Câmara (2013), a terceira e última fase do processo de análise dos dados advém com o esforço da interpretação por parte do pesquisador. Respalado por um arsenal teórico e seguindo os caminhos propostos pela metodologia escolhida, ele busca os sentidos manifestos nos dados.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (CÂMARA, 2013, p.188).

Aos olhos de Souza (2014), o terceiro e último tempo corresponde à análise interpretativa e compreensiva dos dados. Esse tempo não exclui o constante retorno

ao material bruto para que o recorte dos dados não fique em desarmonia com o *corpus* das narrativas.

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (SOUZA, 2014, p. 46).

O presente estudo assumiu como prerrogativa de organização e análise dos dados as conclusões obtidas pela reflexão do pesquisador advindas do contato com os textos de Câmara (2013) e Souza (2014).

Seguindo a sugestão em dividir a análise dos dados em três momentos, primeiramente houve a retomada da leitura das transcrições de todo o material produzido. Após a leitura flutuante, criaram-se as categorias e subcategorias que serviram como questões norteadoras para a formulação de hipóteses com potencialidade para alcançar o objeto de estudo.

A terceira etapa é destinada para o olhar interpretativo na busca da compreensão dos resultados obtidos até então. A interpretação nessa etapa busca captar os conteúdos manifestos e latentes no material analisado. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 04).

4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras de uma escola de ensino fundamental da cidade de Guanambi-Ba. Os dados foram construídos por meio do emprego de memoriais de formação e entrevistas narrativas. Os memoriais foram utilizados como dispositivo que possibilita a compreensão das dimensões individuais e coletivas da formação. As análises articulam questões relacionadas à formação e às relações étnico-raciais e auxiliam no desvelamento das trajetórias de escolarização e trabalho das docentes.

Palavras-chave: Memoriais, Narrativas, Relações étnico-raciais.

Abstract:

This article shows the results of a research-formative conducted with teachers of an elementary school in Guanambi-Ba. Our data were obtained through the use of formative memorial and narrative interviews. The memorials were used as a device that allows comprehension of the individual and collective dimensions of the formation. The analyzes articulate questions about the formations, ethnic-racial relations and assist in the uncover of the educational trajectories and work of the teachers.

Keywords: Memorials, narratives, ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as narrativas acerca do percurso formativo de um grupo de professoras do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Guanambi-Ba. Para a elaboração dos perfis inspiramo-nos em Delory-Momberger (2006).

Empregamos os memoriais de formação como dispositivo para produção dos dados por partirmos do pressuposto de que sua utilização pode nos ajudar a desvelar as trajetórias individuais, as práticas de formação e o trabalho docente das professoras.

A abordagem (auto)biográfica nos possibilita relacionar o ser individual (aquele que narra) e o ser sociocultural (que aborda um realidade social vivida). Segundo Moita (1995, p.113) o emprego dessa metodologia “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas

energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”. Assim, as narrativas de formação permitem compreender os sujeitos, suas práticas e vivências.

METODOLOGIA

Dada a convergência entre as disponibilidades de local e participação nos encontros formativos, a realização dos ateliês contou com o número de cinco professoras. Todas elas são professoras efetivas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-Ba e desempenham sua atividade pedagógica no local da pesquisa. Como forma de identificá-los no presente instrumento de pesquisa, foram escolhidos nomes que, aos olhos do pesquisador, referenciam aspectos que lhes são peculiares manifestadas nos encontros.

O perfil biográfico das docentes participante da pesquisa pode ser assim esquematizado:

Tabela 4: Perfil biográfico das docentes

Professora participante	Idade	Formação	Tempo na docência	Carga horária na docência
Laila	48 anos	Pedagogia	12 anos	40 horas
Diana	26 anos	Ed. Física	03 anos	20 horas
Ayla	39 anos	Pedagogia	12 anos	40 horas
Ártemis	46 anos	Matemática / Normal Superior	15 anos	40 horas
Isis	47 anos	Biologia / Pedagogia	12 anos	40 horas

Fonte: Elaboração do autor

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre o viver envolve a globalidade das experiências construídas a cada passo dado. Separar o ser pessoal do profissional é uma tarefa infrutífera, pois os limites entre um e outro se entrelaçam simbioticamente. A seguir, discutiremos

sobre a formação e a história de vida relacionadas as professoras participantes da pesquisa.

Formação docente e (auto)biografia

Segundo Gatti (2003, p. 192), o processo de formação fica comprometido quando importantes elementos são negligenciados.

(...) os trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar (...). Os conhecimentos adquirem sentido ou não são aceitos, ou não incorporados, ou não em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p.192).

A função social desempenhada pelo professor exige dele um conjunto de saberes que lhe possibilite lidar com as demandas do ensino. Para tanto, em concomitância com o ato de vislumbrar possíveis trilhas a serem percorridas no contínuo lapidar profissional, é vital ter um olhar minucioso para o profissional docente. Antes de um caminhar dialógico propositivo de ações pedagógicas para um professor, olhemos para o ser que é o professor.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

O engajamento propiciado pela busca de uma compreensão crítica de mundo e suas respectivas implicações para a vida oportuniza ao profissional da educação ter materiais internos necessários para uma mudança positiva em seu agir pedagógico. Um melhor entendimento de si e das peculiaridades contextuais do ambiente de trabalho, somadas às perspectivas enraizadas na profissão docente, tendem a tornar fecundo o terreno da integração entre o conhecimento teórico com as demandas específicas das escolas.

O conhecimento descontextualizado dos cenários onde os personagens se constroem como pessoas e profissionais não encontra abrigo permanente como referência útil para o indivíduo. A não existência de um intercâmbio produtivo que correlacione à discussão de demandas cotidianas com saberes historicamente construídos torna infecundo o entrelaçar da vida com o que se estuda. Ainda que ofertado em quantidade substancial e por maior relevância que pareça ter determinados saberes, eles terão importância reduzida, uma vez que seu conteúdo não seja trabalhado em intercâmbio com a realidade cotidiana.

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações (GATTI, 2003, p. 196 – 197).

A interação de fatores do real viver com o conhecimento teórico ancora a possibilidade de que formas pedagógicas de agir devam ser socialmente respaldadas. As condições sociopsicológicas, de convivência, da linguagem, dos valores, processos socioafetivos e culturais além das diferentes formas de manifestações das atividades simbólicas devem estar agregados nos objetivos da prática formativa.

O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem (GATTI, 2003, p.197).

Pensar em uma análise de possíveis contribuições de uma pesquisa-formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à desarticulação de ideologias racistas no cotidiano escolar demanda um trabalho laborioso. Os aspectos epistemológicos que nutrem essa jornada precisam ter a robustez necessária para que dele saiam bons frutos.

A relação dialógica entre o pesquisador, sujeitos e objeto de pesquisa implica em um processo de busca, criação, fragmentação e recriação de sentidos. À medida que os sujeitos vão transitando entre os diálogos, uns com os outros e

também diálogos internos, lhes são possibilitados o perceber-se dentro de sua existencialidade como pessoa e profissional.

Ao averiguar as possíveis (re)significações dos professores em processo formativo, no que se refere à sua postura pessoal e profissional frente a atuação pedagógica, pretende-se perceber as formas de como esse profissional passa a lidar com questões problema no seu trabalho. A primazia de uma formação técnica encharcada de informações sobre saberes pedagógicos compartilha aqui o seu lugar com a busca do conhecimento de si no desbravar de outras possibilidades de ser quem se é. O foco é o ser, com toda a sua complexidade e individualidade, que vive sua existencialidade pessoal e profissional dentro de um processo de formação continuada em busca de compreensões liberadoras de criatividade para lidar em contexto de constante mutação que é a sala de aula.

Pensar em uma história de vida e formação é um exercício íntimo e também coletivo por conta do trânsito do conjunto de buscas que envolvem trajetórias com o contato com o outro e consigo. Esse elo entre diferentes temporalidades e suas ressonâncias é um dos aspectos que atribuem singularidade a condição humana.

Por ter em vista que o dinamismo no cotidiano escolar é uma sequência inédita de encontros que produz efeitos nos seus atores, fica fácil compreender a necessidade de o professor ver-se como perpetuo aprendiz. O ponto fulcral desse intercâmbio de pluralidades é que o seu resultar tem uma poderosa influência na constituição indenitária do ser. Como bem ressalta Josso (2007), não há individualidade sem ancoragens coletivas.

Um estudo que intencione vislumbrar um horizonte que integre diferentes práticas vividas na tentativa de interferir positivamente junto ao mecanismo construtores das problemáticas inerentes ao percurso da vida deve levar em consideração a narração das histórias de vida.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das

mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p 414).

É razoável crer que todo projeto de formação cruza com a temática da existencialidade. Ele integra análises de história de vida por mobilizar preocupações existenciais, confrontos com inadequações que estão em constante movimento. É colocada em evidência a pluralidade onde o sujeito reorganiza o seu constante vir-a-ser. Esse vasto universo de laços construídos, desmantelados e reconfigurados em torno daquilo que nos mobiliza demanda uma reflexão articulada capaz de possibilitar que o sujeito seja capaz de localize onde ele habita e como interage junto a toda essa efervescência.

A voz de acesso a essas problematizações se dá por meio da pesquisa formação por possibilitar a formulação de reflexões para um projeto de compreensões e conhecimentos.

Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2007, p. 420-21).

Como dispositivo agregador para o acesso das transformações concomitantes ao processo formativo, é elencada a narrativa como instrumento de partilha da existencialidade.

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007, p. 413).

As situações educativas proporcionam encontros que introduzem elementos individuais e coletivos. Questionamentos individuais encontram similares no coletivo e vice e versa. Problemáticas coletivas mobilizam questionamentos individuais assim como inquietações individuais podem influenciar demandas coletivas. Essa arguição caminha para a problematização da ideia do diálogo colaborativo em que o sujeito influencia e é influenciado pelas demandas que vivem. Ações reflexivas relacionadas

ao trabalho pedagógico como princípio incitador fomentam o combustível para novas mobilizações.

Questões em comum são um forte requisito para a apreensão e mobilização de estudos e debates que retiram os sujeitos do isolamento.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (JOSSO, 2007, p. 415).

Assim, promover um estudo que tenha por base a autobiografia dialogada com a atuação profissional é propor um envolvimento do ser em sua globalidade. Um ponto de equilíbrio é pensar sobre o entrelaçar entre a vida do sujeito relacionando-a a prática profissional tomando como base o lugar que a fenomenologia ocupa nessa tentativa de produzir um diálogo com as ressonâncias resultantes da formação continuada. Acomodar essas questões situando-as requer sobriedade.

Uma outra constatação importante, efetuada pela mediação da pesquisa com histórias de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade (JOSSO, 2007, p. 416).

Nesse movimento que tem constituído o desejo de compreender como vai se constituindo o debate das potencialidades e limites relacionados a presente proposta de estudo implica em compreender os arcahouços que vão orientar a produção do conhecimento. Como o fenômeno pode ser pensado de distintas é importante que se busque um refinamento no seu estudo. À medida que novas questões vão sendo postas, vai se colocando a necessidade de se pensar e repensar os dados para que

eles tenham inteligibilidade. Fugindo de análises empobrecidas por ter em mente que os sujeitos não estão fossilizados no tempo resultam, potencialmente, em resultados robustos e sempre inéditos.

Mas a compreensão que resulta do trabalho de análise e de interpretação faz emergir uma conceitualização que não pertence a nenhuma das ciências do humano e que se apresenta como uma nova perspectiva ou um novo olhar sustentado por uma epistemologia paradoxal, associando implicação e distanciamento do pesquisador sujeito de sua própria busca, construção de uma subjetividade autêntica por objetivação das pré-concepções ou prêt-à-porter do pensar e a passagem dos protocolos experimentais à experiência como modalidade de construção de conhecimentos. Esta nova perspectiva resulta de uma prática metodológica original e de uma epistemologia que dá acesso de maneira concreta ao que significa a existencialidade no singular plural em movimento (JOSSO, 2007, p. 422).

As professoras e seus lugares: histórias de vida e narrativas de formação

Apresentamos na sequência as narrativas de formação de cada uma das professoras participantes da pesquisa-formação. Os dados foram construídos por meio da escrita de memoriais de formação e narrativas autobiográficas.

Conforme Souza (2006, p.102):

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências.

A pesquisa (auto)biográfica ambiciona “compreender como os indivíduos [...] atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história” (PASSEGGI, 2011, p. 112).

A escrita das narrativas de formação articulam duas dimensões importantes: tempo e memória. Por meio delas, história individual e coletiva se entrelaçam, tendo em vista que:

[...] escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas,

da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2006, p. 102-103).

As narrativas presentes nos memoriais são apresentadas e analisadas à luz dos estudos sobre (auto)biografia e relações étnico-raciais numa perspectiva intercultural.

Laila

Laila era a única professora negra entre os integrantes dos ateliês formativos. Aos olhos do pesquisador, suas falas sempre traziam uma carga emocional ora mais presente, ora com sutileza. Compartilhava experiências pessoais de sua infância a vida adulta. Sentiu na pele o peso de viver em uma sociedade racista.

Laila é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar. Tem 48 anos e é divorciada. É negra e católica. Tem quatro filhos e mora em casa própria com quatro pessoas. Trabalha 40h em uma escola municipal.

A vida escolar de Laila iniciou aos sete anos de idade, na Escola Eudite Donato Vasconcelos. Ela já possuía conhecimento do alfabeto e de palavras simples, pois sua mãe já havia lhe ensinado. Nos primeiros dias, Laila relata que não queria ficar na escola, porque chorava muito e desejava voltar para casa na fazenda onde morava. Mas aos poucos foi enturmado e acabou gostando da escola.

O que eu não gostava era do tratamento de alguns colegas que me apelidaram de cabelo lã de ovelha, eu era uma menina muito quieta, cabelos crespos amarelados e sou negra. Foi uma época feliz porque estava aprendendo muitas coisas e conhecendo vários colegas, não tenho lembranças de preconceito em relação a minha cor nesse tempo, apenas o apelido é que me incomodava (LAILA, 2018).

Aos onze anos foi para o Colégio Luís Viana Filho para cursar os anos finais do ensino fundamental II e o Magistério.

Foi uma época difícil, pois morando na fazenda, ajudando meus pais e estudando dificultou os estudos. Porque às vezes chegava atrasada e não podia entrar. A distância era muito grande, os livros eram comprados e meus pais não tinham condições de comprar, éramos muitos irmãos e ficava difícil atender a todos. Sempre fui muito tímida e não conseguia fazer amizades, participar ou formar grupos devido ser muito quieta, havia uns colegas que me chamava de feia, cabelo de bombril e negra preta. Eu não gostava. Procurava

ficar distante deles e isso me levava a distanciar mais das pessoas e acabei não fazendo muitas amizades, por isso no último ano do Magistério sentir um desejo enorme de desistir. Só não desistir por causa de minha irmã que procurou me ajudar e assim, com todas as dificuldades, eu terminei meus estudos e fiz um concurso da prefeitura (LAILA, 2018).

Laila foi aprovada no concurso público municipal de Guanambi dentro das vagas e começou a lecionar na zona rural. Depois de quatro anos, foi transferida para a zona urbana e após um ano foi lotada na escola Montessori, local onde está até o momento.

Alguns anos depois, veio para Guanambi o Campus XII da UNEB. Na época não sentiu vontade de fazer nenhum curso. Com o passar do tempo vieram as cobranças e no ano de 2002, passou na seleção da Rede UNEB, um programa de formação de professores em serviço ofertado pela Universidade do Estado da Bahia e que ofereceu formação em nível superior para docentes de vários municípios do Estado.

Foi um tempo complicado, pois trabalhava 40 horas e fazia o curso à noite, junto com várias colegas professoras funcionárias da prefeitura. Tínhamos aulas todos os dias da semana menos o domingo e durante três anos do curso tivemos estágio, um tempo muito corrido aulas, seminários, estágio e muito cansaço, perdia horas de sono para dar conta de tudo isso, planejar as aulas do estágio, fazer os trabalhos do curso, preparar apresentações dos trabalhos e estudar os livros e para as provas (LAILA, 2018).

Esse período de estudos na UNEB-Campus XII, em Guanambi, a ajudou a perceber que é preciso estudar mais para ter conhecimento e aprimoramento profissional.

Com os estudos e o estágio ao mesmo tempo, conciliou a teoria com prática e deu para aprender muitas coisas, até se colocar no lugar do aluno para tentar ajudá-lo a vencer os desafios. Foi um tempo corrido com conhecimentos internalizados e muita aprendizagem. Agradeço a Deus pela oportunidade desse estudo, pois, ajudou a abri minha mente, obtive novos conhecimentos e pude vencer dificuldades principalmente da timidez, também com as apresentações eu obtive mais confiança em mim e perdi um pouco o medo de falar em público (LAILA, 2018).

A formação possibilitou o aprimoramento tanto no seu trabalho como na vida pessoal, levando-a a ter mais confiança e procurando ajudar aqueles alunos que eram tímidos como ela. Terminou o curso em 2006.

Só Deus sabe a dificuldade passada e a luta para vencer os desafios, sei que conseguir porque acreditei em mim mesmo e em Deus, com esforço, dedicação e empenho procurei atingir meus objetivos (LAILA, 2018).

Segundo Laila, a escolha da profissão de professora deu-se em virtude de não ter outra opção. Na época só havia magistério de nível médio na cidade e depois gostou e seguiu como profissão.

Com relação à educação das relações étnico-raciais, relata já ter ouvido falar da Lei 10639/3, mas não tinha conhecimento.

Penso que é o preconceito ainda é muito grande, pois muitas pessoas negras ainda são tratadas com preconceito, palavras de ofensa, desrespeito, atitudes preconceituosas, tipo de cabelo, etc (LAILA, 2018).

Durante sua formação, não fez nenhuma disciplina relacionada às relações étnico-raciais e tampouco realizou alguma formação continuada acerca das relações étnico-raciais. Sua prática pedagógica leva em consideração as discussões sobre as relações sociais porque sempre ocorre essa temática dentro da sala de aula com recorrentes discriminações.

Laila aponta que as maiores dificuldades para se trabalhar com as relações étnico-raciais é na disciplina de língua portuguesa.

Tenho que fazer relação com a história a sociedade e na escola em geral quando der para o conjunto diz preconceituosas e discriminativa compra o 2º ano fundamental 1 com essas mesmas atitudes (LAILA, 2018).

Diana

As participações de Diana nos encontros de pesquisa-formação sempre foram marcadas por uma intensidade na voz e na postura comportamental. Aparentemente, defendia seu ponto de vista de modo reflexivo e referenciado. Diana foi a protagonista de momentos marcantes para a construção dos dados da pesquisa por compartilhar experiências íntimas sobre seu processo de formação como pessoa e profissional.

Uma característica peculiar de suas falas, em momentos de falas acaloradas entre pontos de vista divergentes foi o respeito ético para com o outro. Quando discordava de algo, expressava-se com energia sem perder a cordialidade.

Diana é licenciada em Educação Física, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, Educação Física Escolar e Educação à Distância. Tem vinte e seis anos e é solteira. Sua auto atribuição étnica é como branca. Não tem religião e nem filhos. Mora com quatro pessoas em uma residência, não própria. Não possui outro emprego e trabalha 20h como docente.

Diana nasceu em um pequeno sítio do município de Palmas de Monte Alto, Bahia, e lá morou até os 18 anos de idade. É filha de lavradores, criada no seio de uma família humilde. Ainda criança, enfrentou diversos desafios juntamente com a sua família.

Demarcada por muitas incertezas, minha vida foi costurando-se ali naquele sítio. Cada desafio enfrentado, moldurava-se, talvez, fios de sustentação para os sonhos permitidos. Assim, mesmo como minoria, nunca tive medo de lutar por dias mais dignos (DIANA, 2018).

Concluiu o ensino médio no ano de 2009 e se viu em uma situação conflituosa. “Tinha um sonho de fazer Psicologia, mas as condições para tal, não eram favoráveis” (DIANA, 2018). Cercada de dúvidas, fez uma seleção para um curso técnico oferecido pelo Instituto Federal Baiano e prestou vestibular para Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia. Foi aprovada nos dois cursos, mas optou por cursar Educação Física. Relata que objetivava trabalhar em espaços não formais e não tinha pretensões de trabalhar em escola, tendo em vista os desafios desse espaço e da falta de reconhecimento enfrentada pelo professor.

Mas o tempo foi passando e cada vez mais, se via próxima da educação:

Não me encantava pelo mundo não formal da educação física, enquanto que as formações referentes à educação despertava em mim o desejo de continuar o curso, foi o que me entusiasmou e me fortaleceu para concluí-lo (DIANA, 2018).

Foi bolsista de um projeto de extensão, cujo objetivo era estimular o aprendizado de crianças em vulnerabilidade social, de um bairro periférico da cidade

de Guanambi/Bahia. Logo em seguida, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Por meio desse programa e do subprojeto de educação física, que tinha como base os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico, foi construindo uma bandeira de luta enquanto professora. Assim, com o propósito de ressignificar a cultura corporal na escola, tendo como pano de fundo a educação como um direito de todos, o projeto prezava pela desconstrução de alguns estereótipos da sociedade, imbricados no objeto de estudo da educação física.

O chão da escola, bem como, as ações pedagógicas oportunizadas por esse projeto me deixavam reflexiva. E isso era o que me movia na educação, pois percebê-la sob condições racistas, homofóbicas, machistas, isto é, excludentes, me angustiava muito, e por perceber a sociedade e conseqüentemente, a escola como um espaços de uma cidadania plena, o Outro, o Diferente, “desenhava” minha maior bandeira de luta na educação (DIANA, 2018).

Hoje, como professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, percebe que a luta contra os padrões, os muros, a homogeneidade que constituem a escola tem sido uma missão.

Ao concluir a graduação, em 2014, sentiu a necessidade de um aprofundamento quanto ao trato pedagógico da cultura corporal na escola. No entanto, pela falta de oportunidade de um curso de qualidade na área, na cidade de Guanambi, bem como por questões financeiras para deslocar para outra cidade, acabou optando por fazer um curso de pós-graduação que pouco contribuiu para sua formação, porém, essa situação, não representou uma barreira.

Em 2015 foi aprovada no concurso público da cidade de Guanambi, Bahia. Em 2016, tomou posse e foi lotada em uma escola de uma região periférica da cidade. Esse primeiro ano foi de observação, análise e reflexões. Foi um ano de choque. O racismo, a homofobia, o machismo estavam presentes na escola de forma tão intensa que acabou sendo para ela uma surpresa.

Sob as condições do estágio probatório, não se via com forças suficientes para o enfrentamento de tais problemas. A única arma que tinha para essa luta eram as suas aulas, o que não eram satisfatórias diante da seriedade do problema.

Tal situação nunca me levou ao conformismo. Embora fragilizada, busco sempre o aprofundamento e ampliação do conhecimento em relação a escola, especialmente, sobre tais problemáticas, até porque o chão escola cobra isso de mim. As tentativas de anulação do Outro, do Diferente no ambiente escolar são constantes, e a meu ver, para o/a professor/a existe apenas uma alternativa: construir uma educação que as múltiplas identidades sejam capazes de um diálogo, isto é, uma educação que desconstrua os binarismos, uma educação em que todos/as sejam vistos como sujeitos de direitos; ao contrário disso, o/a professor/a passará por cima dos princípios que regem a escola, ainda que estejam, na maioria das vezes, apenas no papel (DIANA, 2018).

Há quase três anos como professora vem tentando fortalecer-se, e sempre que encontra uma abertura, leva a bandeira do diferente à frente e a problematiza, o que julga não ser suficiente para a resignificação da escola contemporânea.

Com esse olhar, Diana viu nas reflexões permitidas pelos ateliês do projeto “(Com) partilhando saberes: o ressoar de práticas pedagógicas interculturalmente orientadas na desconstrução do racismo”, como uma chave de abertura para o diálogo acerca do diferente na instituição, um ponto de partida para que as discussões referentes a essa temática sejam mais “naturalizadas” nesse espaço, uma vez que ainda são percebidas como estranhas, desnecessárias, improváveis, ou como atitudes de rebeldia daquele/a que problematiza.

Ainda que breves, as discussões foram fontes de questionamentos, auto avaliações, angústias, anseios, que de alguma maneira abalaram as formas de pensar das participantes. E isso representa um passo de encontro com a lógica monocultural que rotula e busca a anulação do Outro no ambiente escolar (DIANA, 2018).

Segundo Diana (2018) embora a temática trabalhada não seja distante das suas leituras, não teve um só momento discursivo que ela voltou para casa sem refletir sobre as discussões realizadas, sem pensar sobre a sua atuação, reações e intervenções em sala de aula diante de situações de discriminação que são muito comuns.

Coincidentemente, venho tentando compreender melhor a base epistemológica que fundamenta meus “estudos”, e algumas leituras da oficina abriram algumas portas.

Essas reflexões, como as permitidas pelos ateliês formativos, nos demonstram ainda, o quanto que a formação docente é fragilizada, fragmentada, tradicional e incoerente com a sociedade híbrida que caracteriza a contemporaneidade. As discriminações, o racismo estão explícitos na escola, mas, observa-se que professores agem

com indiferença, e, muitas vezes, por falta de conhecimento (DIANA, 2018).

Diana relata que em 2017 uma aluna foi vítima de racismo durante a sua aula, e além de intervenção pontual, teve que se organizar por meio de novas leituras para poder discutir a situação. Mesmo tratando-se de uma problemática não estranha a ela, teve a necessidade de buscar outras leituras e essa situação ampliou seu olhar acerca dos enfrentamentos que a pessoa negra passa cotidianamente no Brasil, resignificando conseqüentemente o seu ponto de vista quanto à problematização dessa questão no currículo.

Segundo Diana, todo espaço formativo que nos tira da posição estática perante as problemáticas do chão da escola, ainda que, com temática, frequentemente vista como clichês deve ser bem-vindo à escola, pois, se analisadas, brevemente perceberemos que é justamente esse olhar que camufla o preconceito na escola, especialmente, as práticas racistas. Além do mais, a educação democrática e de qualidade ainda é um processo de luta, e ela se constrói por meio da equidade que só possível, a partir do diálogo, de reflexões.

O motivo que levou Diana a escolher a profissão docente é porque a educação sempre fez parte de suas paixões, ainda que ser professora tenha sido mais uma questão de oportunidade. Tem conhecimento sobre a Lei nº 10639/3, porém, sem aprofundamento.

Sobre a questão racial no Brasil, acredita que por se tratar de um país considerado democrático, é urgente a adoção de políticas públicas que possam efetivar o que as leis garantem. Durante sua formação, fez algumas disciplinas relacionadas às questões éticas raciais, porém os estudos foram superficiais.

Durante a sua participação no PIBID, desenvolveu um projeto multiculturalmente orientado em que as questões relacionadas ao diferente eram questionadas. Nunca fez cursos de formação continuada acerca das relações étnico-raciais. Sua prática pedagógica leva em consideração a discussão sobre as questões étnico-raciais por acreditar que na defesa de uma educação democrática se faz necessário um pensar na forma como o diferente é visto na sociedade.

Segundo ela, “é preciso incluir e isso vai além do tratar e pensar no diferente em datas comemorativas”.

Sobre as dificuldades para se efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais em sua disciplina, Diana não vê barreiras em relação ao trabalho ligado a Educação Física, porém defende a questão temática com uma questão curricular percebe que a forma como a educação ainda é defendida no chão da escola representa um desafio.

Ayla

Ayla, que significa luz da lua ou luar, era a única participante com características fenotípicas tipicamente caucasianas. Sua participação oscilava entre dias com uma participação intensa e outras com poucas pontuações.

Ayla é formada em Pedagogia e pós-graduada em Língua Portuguesa. Tem 39 anos, é solteira, branca e católica. Não tem filhos e mora em residência própria com quatro pessoas. Não trabalha em outra escola ou tem outro emprego.

Iniciou seu percurso profissional, mediante a aprovação em um concurso público, como professora regente de uma classe multisseriada numa localidade rural do município de Guanambi. Nessa escola havia uma única sala de aula que reunia alunos da Educação Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental. Assim, pode assumir a classe do turno matutino, em que havia alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries.

Nessa classe, explorou atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade. Segundo ela, para garantir o funcionamento dessa instituição de ensino, precisou desempenhar tarefas de diretor, secretário, servente, enfermeiro e psicólogo.

Embora houvesse a compactação de um conjunto de séries e essas condições adversas de trabalho, Ayla procurou, no decorrer do exercício da prática pedagógica, explorar atividades de acordo com cada estágio de desenvolvimento dos educandos, bem como promoveu a interação entre eles e estimulou a

aprendizagem de modo que respeitasse a realidade social dos alunos e da comunidade escolar, por meio de um trabalho cooperativo.

Depois de alguns anos, não pode dar continuidade ao seu trabalho pedagógico, pois foi removida dessa escola rural para uma instituição escolar localizada na sede do município, onde permanece até a presente data. Nessa escola, assumiu uma turma de 5º ano de uma professora que havia se afastado. Teve que se organizar para conquistar os novos alunos.

A persistência fez de mim uma pessoa determinada e consegui estimular a aprendizagem, o respeito mútuo, a solidariedade e o companheirismo entre eles (AYLA, 2018).

Nos anos seguintes, atuou em classes de 1º ano do Ensino Fundamental e nas turmas de Educação Infantil. Nas classes de 1º ano explorou atividades curriculares relacionadas ao uso de diversos textos que circulam socialmente no intuito de promover a aquisição da leitura e da escrita.

Nessas classes de 1º ano, deparou-se com dificuldades, pois muitos pais, por desinteresse ou desconhecimento, não acompanhavam seus filhos nas atividades extra-escolares, impedindo assim que os mesmos pudessem alcançar os pré-requisitos exigidos pela série.

Nas turmas de Educação Infantil, para aperfeiçoar a sua prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos, precisou recorrer à leituras, observações, registros, planejamentos e avaliações, no intuito de buscar as informações necessárias para trabalhar com os alunos dessa faixa etária. Também com a orientação dos coordenadores e o relato de experiências dos professores, foi possível inserir-se nesse segmento.

Baseado nas reflexões acima, pode desenvolver um trabalho pedagógico sob o ponto de vista linguístico, sócio afetivo, lógico-matemático e psicomotor. Esses aspectos foram desenvolvidos com base nos eixos temáticos da Educação Infantil, tais como: identidade e autonomia, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, arte, música e movimento. Com essa proposta pedagógica, buscou desenvolver a comunicação e expressão, a interação, a autoestima e a organização do tempo e do espaço.

Nas classes de Educação Infantil teve algumas dificuldades, haja vista a pouca participação dos pais em querer conhecer a proposta pedagógica desse segmento e também a falta de compromisso deles em estimular o desenvolvimento cognitivo e psicológico dos seus filhos.

A concepção de educação que permeia a sua prática pedagógica está relacionada à construção do conhecimento em uma escola democrática. Bem como, é pautada no respeito, na valorização e no resgate da cultura dos educandos. Também procura ajudar os alunos a conhecer e modificar as diversas realidades sociais, no intuito de torná-los agentes de transformação da sociedade e de si próprios. Nessa perspectiva, procura abrir possibilidades para a construção do conhecimento em um espaço prazeroso, contextualizado e que respeite a realidade social dos educandos.

Sobre a participação nos ateliês de formação ela destaca:

Destaco que as discussões sobre o racismo, preconceito e discriminação raciais promovidas pelo professor Elder no decorrer dessa formação devem ser levadas para a sala de aula, no intuito de discutir os aspectos maléficos dessas questões e sobretudo, formar cidadãos livres de sentimentos de racismo.

Sabe-se que o artigo 3º da Constituição Federal regulamenta que deve ser promovido o bem a todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Dessa forma, se faz necessário que a escola contribua na formação de cidadãos conhecedores dos direitos civis, políticos e sociais.

Começamos então a pensar que os cidadãos negros são submetidos à práticas discriminatórias, assim a escola precisa pensar em ações anti-racista, com o objetivo de promover o desenvolvimento satisfatório da parcela da alunos(as) negros(as) (AYLA, 2018).

Segundo ela, durante a formação escolar deve-se observar os valores atribuídos pelos alunos aos seus pares. Como também as atitudes e práticas que evidenciam a presença de discriminação e preconceito na escola. Também a escola reproduz o modelo de beleza branco-européia predominante nos meios de comunicação. Assim, é possível evidenciar uma suposta superioridade do modelo humano branco.

Para mim como professora, é necessário acolher as crianças negras no momento em que elas são tratadas ironicamente no tocante à discriminação racial, como receberem apelidos ou serem excluídas das brincadeiras, pois além delas se sentirem inferiorizadas os alunos que estão oprimindo-as percebem que podem repetir a ação

de ofensa, visto que seu comportamento nem sequer é criticado. Dessa forma quando os alunos recebem atenção, carinho e elogios podem elaborar sua identidade racial de forma positiva e se sentirem aceitos no espaço escolar (AYLA, 2018).

Ayla destaca que é necessário ter uma escola pública de qualidade, na qual os professores estejam preparados para reconhecer a problemática racial na sociedade com o objetivo de respeitar e ajudar os alunos negros a construir novos projetos de vida.

A formação promovida pelo professor Elder ressignificou a minha prática pedagógica e me fez compreender que a educação deve ser pautada na busca pela igualdade, solidariedade e diálogo entre os seres humanos (AYLA, 2018).

Os motivos que a levaram para a escolha da profissão da docência foram que a sua carreira começou em uma classe multisseriadas e notou que a educação poderia abrir caminhos para as questões cotidianas como ler, escrever, compreender os diversos contextos sociais como também auxiliava o aluno a torná-lo crítico-reflexivo. Tem conhecimento sobre a Lei nº 10639/03. Durante sua formação, teve contato com disciplinas e estudos com conteúdos relacionados a relações étnicas. Não fez curso de formação continuada acerca da mesma temática.

Sua prática pedagógica leva em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais. Acredita que é necessário abordar em sala de aula discussões sobre a diversidade de culturas e etnias, assim como também explorar os motivos que levam ao preconceito e a discriminação. As maiores dificuldades para efetivar o trabalho com as relações étnico-raciais em suas disciplinas são a falta de materiais, fontes de pesquisa, formação continuada inexistente, falta de recursos humanos preparados para discutir o tema.

Ártemis

A quarta integrante do grupo formador dos ateliês foi uma professora identificada pelo pesquisador com o nome de Ártemis. A razão desse nome fictício se deu pela descrição e timidez quanto à participação verbal nos encontros. Ainda que pouco falasse, suas expressões faciais e comportamentais denunciavam o seu inteiro envolvimento com as discussões.

Nos momentos de intensa discussão e confronto de opiniões, sua voz era pouco ouvida, mas sua presença sempre se mostrou evidente. O nome Ártemis representa a “luz suave do Sol e do calor criador” que, por meio de uma associação simbólica aos olhos do pesquisador, representa bem esse integrante da pesquisa.

Ártemis é licenciada em Matemática e em Normal Superior, pós-graduada em Gestão Escolar e em Educação Inclusiva. Tem 46 anos, é casada e sua auto-atribuição étnica é branca. É evangélica e tem dois filhos. Mora em residência própria com uma pessoa. Não trabalha em outra escola ou tem outro emprego.

Segundo Ártemis, elaborar um memorial descritivo é reconstituir a própria existência. Essa não é uma tarefa fácil, pois o memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades.

Ártemis percorreu diversos caminhos, observando diferentes olhares, procurando orientar a sua produção de memorial formativo. Por acreditar que elaborar um memorial descritivo é reconstruir a própria existência, buscou suas experiências mais remotas a base para iniciar sua fala.

A educação formal lhe foi apresentada por meio da educação rural, Grupo Escolar Desembargador Dom Sebastião Laranjeira, no distrito de Mandiroba da Cidade de Sebastião Laranjeiras, escola onde foi alfabetizada em turma regular. As tarefas de casa eram resolvidas com sua mãe naquela época, professora leiga da mesma escola.

Por morar na zona rural, as primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário) foram cursadas nesta mesma escola. No ano de 1983 teve que mudar para sede da cidade, para cursar as séries restantes do ensino fundamental no Centro Educacional Sebastião Laranjeira.

Tudo isso, foi muito difícil, pois, tive que deixar minha família e morar com pessoas estranhas. Porém, esta mudança de ambiente e as dificuldades advindas desta, contribuiu para minha autonomia nos estudos e na percepção que era possível aprender sozinha e por meio de pesquisa em livros (ÁRTEMIS, 2018).

Nesse período, acredita que evoluiu efetivamente, e isso, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, visto que difere sobremaneira entre uma criança e um adulto, supondo-se a partir disto que há incorporação de construções da inteligência por ela seguindo a tendência que possui para racionalizar-se.

Assim que terminou o Ensino Fundamental (primeiro grau), iniciou o curso profissionalizante de Magistério (antigo segundo grau). Esse curso foi uma experiência nova, na qual, ingressou no magistério e passou a conviver com a teoria e a prática, uma vez que na sala de aula como aluna aprendia metodologias de ensino e no estágio colocava essas aprendizagens em prática na relação professor aluno.

Assim, essa fase contribuiu muito para sua profissão como professora e a sua vida acadêmica de pesquisadora e atuante por uma educação pública, gratuita de qualidade.

Em 1991 resolveu morar em Guanambi, e fazer outro curso aperfeiçoando seus conhecimentos. Assim, resolveu estudar no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, o curso de estudos adicionais em Matemática. Essa foi mais uma experiência que lhe possibilitou adquirir conhecimento e começou a direcionar a sua atuação acadêmica para os conhecimentos de matemática.

Assim que terminou o curso, teve que voltar para a zona rural e morar com meus pais. “Não fiquei muito feliz, pois tinha muita vontade de estudar, e lá na zona rural não oferecia nada” (ÁRTEMIS, 2018).

Em 1998 foi nomeada e começou a trabalhar com a disciplina de matemática na zona rural. Trabalhou lá por dois anos e depois, com muito sacrifício, foi transferida para uma escola na periferia da cidade de Guanambi no ano de 2000. Chegando a Guanambi, a direção da escola não deu a matéria matemática. Começou então a trabalhar com Educação Física, o que a levou a estudar um pouco mais para enfrentar esse novo desafio.

Também resolveu estudar mais um pouco para prestar o vestibular e fazer uma graduação. Fez sua inscrição no vestibular da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e fui aprovada para o curso Normal Superior.

Foi muito difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas tive ajuda total do meu marido nos estudos relacionados à faculdade. A partir dessa oportunidade, passei a conviver mais com o ambiente educacional de nível superior e despertei pela necessidade de atuar na pesquisa voltada para educação com o propósito de melhorar a minha atuação na sala de aula e entender melhor como se processa o ensino-aprendizagem. Enfrentei grandes desafios na área de educação (ÁRTEMIS, 2018).

Percebeu que podia ajudar aqueles alunos que chegavam de várias escolas oriundas de localidades da região e da cidade de Guanambi. Assim passou a entender que o conteúdo previamente detido pelo indivíduo representa um forte influenciador do processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito aprende aquilo que é significativo para ele.

Mas os seus estudos não pararam por aí. Percebeu que tinha necessidade de prestar outro vestibular na área de matemática. Assim, antes de concluir a primeira graduação, apareceu outra Instituição de Ensino Superior na cidade de Guanambi, a Faculdade de Tecnologia e Ciência – FTC, oferecendo o curso de matemática.

Fiquei ansiosa para cursar, pois, era exatamente minha área de atuação profissional e de pesquisa. O medo foi superado com a ajuda dos meus filhos, que sempre me ensinaram a enfrentar os desafios que se apresentaram. Resolvi submeter a outra prova de vestibular e fui aprovada. Fiquei cursando as duas faculdades, terminei a primeira em 2003 e continuei a segunda que era de matemática.

A realização dos dois cursos o de normal superior e o de licenciatura em matemática abriu novos horizontes, novas oportunidades, resolvi enfrentar a pós-graduação em matemática e aprofundar ainda mais a pesquisa e os conhecimentos a respeito das dificuldades da aprendizagem em matemática (ÁRTEMIS, 2018).

Cursou pós-graduação e aperfeiçoou ainda mais os seus conhecimentos tendo a certeza que melhorou sua atuação como professora da disciplina de matemática para as séries finais do ensino fundamental.

Quando achava que tudo estava na mais perfeita harmonia na minha atuação profissional, surge um grande desafio: em dezembro

de 2010 me ofereceram a sala de aula multifuncional. Fiquei curiosa para saber como seria esse trabalho (ÁRTEMIS, 2018).

Nesse contexto, foi apresentada ao conjunto de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Sua primeira reação foi de desespero e complexo de incapacidade frente aos alunos e sua busca incessante de superar os desafios que não são poucos. Após refletir bastante, e analisar seu histórico acadêmico e de vida, sente-se preparada para esse novo desafio. Assumiu enfim a sala multifuncional.

Para ela, essa nova realidade está sendo uma experiência gratificante. Viu como uma oportunidade de ajudar aquelas crianças com necessidades especiais. Buscou uma pós-graduação em educação inclusiva para melhorar seus conhecimentos e poder ajudar mais as crianças. Fundamentando sua ação nas teorias de Ausebel da aprendizagem significativa a partir do cotidiano dos alunos das suas vivências; de Vigotsky que acredita que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossível; e de Piaget na teoria do construtivismo por meio da interação com os objetos concretos.

Acredito que o ingresso nas pós-graduações em Educação Inclusiva, e pós em Gestão e Coordenação Escolar seja uma oportunidade impar de trocar experiências conhecer novos teóricos relacionados ao tema e desenvolver uma nova prática pedagógica para a inclusão e a coordenação escolar (ÁRTEMIS, 2018).

No ano de 2015, foi afastada da sala de aula por conta de um problema de saúde, devido a isso, foi contemplada com o desvio de função e foi transferida para a Escola Montessori como professora. Com sua experiência e o reconhecimento do seu trabalho, auxiliou na coordenação escolar, e para a sua surpresa, no ano de 2017 foi nomeada a vice-diretora desta unidade pelo prefeito Charles Fernandes. Ficou muito lisonjeada com a atitude do prefeito.

Sobre a experiência de narrar esses fatos, Ártemis relata:

Este trabalho traz uma reflexão sobre tudo e todos que passam por nós e deixam um pedacinho registrado em nossa memória, nunca o passado foi tão lembrado, ou melhor, tão escrito, nem nas redações de férias que fazíamos outrora (ÁRTEMIS, 2018).

As razões que levaram Ártemis a escolher a carreira docente foi que a casa dos seus pais ficava localizada na zona rural e a cidade mais próxima oferecia o

magistério como alternativa formativa. Não teve a opção de escolha. Mas, com passar dos anos, apaixonou-se pela profissão e quer aprofundar ainda mais até chegar ao mestrado. Não tem conhecimento sobre a Lei nº 10639/3. Durante sua formação, não fez nenhuma disciplina ou estudou o conteúdo relacionados às questões étnico-raciais. Não fez nenhum curso de formação continuada acerca das relações étnico-raciais. Sua prática pedagógica leva em consideração a discussão sobre as relações étnico-raciais. Durante as aulas, deparasse com alunos criticando o outro devido à discriminação por cor da pele. Acredita que seja preciso uma boa e constante conscientização para informar aos discentes os direitos e deveres na questão étnico-racial. Segundo ela, as maiores dificuldades para efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais em sua disciplina são as suas próprias dificuldades na sala de aula. “A questão da informação, estamos enfrentando a falta de materiais para pesquisa oficinas para concentrar atenção das leis como a nº 10639/03” (ÁRTEMIS, 2018).

Isis

A quinta integrante do grupo formador dos ateliês foi à professora identificada pelo pesquisador com o nome de Isis. A razão desse nome fictício se deu pela forma afetuosa que a participante se referia a sua família durante os encontros. Pelo nome Isis representar a deusa da fertilidade e do amor maternal, o pesquisador achou apropriada essa associação simbólica de representação.

Isis foi à personagem mais participativa do grupo. Sempre falante e expressiva, nunca deixou de manifestar suas opiniões. Protagonizou momentos polêmicos por posicionasse com posicionamentos diferente dos outros membros do grupo. O conflito de ideias divergentes fomentou conversas acaloradas. Esses embates resultavam no florescimento de significativas reflexões, sendo os momentos mais ricos no processo formativo dos encontros. É importante ressaltar que, mesmo os momentos mais intempestivos, a ética e o respeito à visão do outro foi um fator que não se perdeu em todos os encontros.

A professora Isis é graduada em Pedagogia e licenciada em Biologia, além de ser pós-graduada em Gestão Escolar. Tem 47 anos, é casada e sua auto atribuição étnica é como morena. É evangélica e possui dois filhos. Mora em residência própria onde vivem três pessoas. Além de ser professora na escola sede

do cenário de pesquisa, também trabalha em outra escola da rede municipal de ensino.

Isis (2018) relata que construir um Memorial é trazer à tona lembranças de um período de formação perpassando pelo ensino fundamental I e II, médio chegando ao superior, instituição onde a educação é aprimorada e ampliada formando novos cidadãos, retornando à faculdade de mestrado (Ciências da Educação) a qual ainda não pode continuar.

Aos seus olhos, a infância é um momento bom e marcante para a maioria das crianças, é neste momento que fazemos os primeiros amigos, temos os primeiros professores e se aprende ler, escrever, enfim se socializar. Ela começa a estudar aos sete anos de idade no Grupo Escolar Dr. Francisco José Fernandes, na Rua Otacílio Mangabeira que ficava próximo a sua casa. Sua primeira professora era formada e ainda lecionava inglês no colégio Luiz Viana Filho. Nesse momento, aprendeu as primeiras letras do alfabeto e alguns números.

Na 1ª série foi com a professora Terezinha Donato que conseguiu aprender melhor o alfabeto e mais algumas sílabas da cartilha. No período de recesso- férias continuava aprendendo em casa e com amigas da vizinhança o alfabeto, juntar as letras formando frases simples como: O boi baba, a casa caiu...

Na 2ª série já sabia escrever várias palavras. Relembra com carinho da professora Lêda Donato:

(...) uma belíssima professora em todos os sentidos, o que mais me chamava sua atenção era seus cabelos loiros compridos e cacheados nas pontas, roupas bonitas e perfume suave (ISIS, 2018).

Na 3ª série foi aluna de D. Mª da Conceição, época que não conseguiu avançar, pois foi marcada por grandes sofrimentos com o falecimento de sua mãe (Detina), ficando traumatizada e não conseguiu ser aprovada. Nessa época, estava com 9 anos de idade e passava por várias dificuldades. Repetiu a 3ª série com outra professora, D. Nené:

Foi uma fase em que tive um pouco de atenção, sempre me convidava para fazer algo nas horas cívicas e comemorativas e os ensaios sempre era na casa dela. Naquela época as professoras não usavam atividades criativas, só decorativas, me sentia sufocada,

tinha que responder as tarefas escolares e estudar as provas só com os conteúdos do caderno (ISIS, 2018).

Considerou a 4ª série, com a professora Dilma Gomes, um período muito puxado. Contudo, essa dificuldade foi compensada com a vinda da estagiária Neuma Boa Sorte que sempre trazia novidades, enfeitando as paredes da sala com cartazes: Aniversariantes do dia, os meses do ano, o tempo está..., quando ela foi embora fez uma festinha para despedida e muitos choraram (ISIS, 2018).

Da 5ª a 8ª série, fase da adolescência, estudou no Colégio Luiz Viana Filho uma das instituições renomeadas da cidade. Via a estrutura da nova escola como bem espaçosa e adequada com quadra poli esportiva. Conseguiu uma vaga com certa dificuldade.

Para matricular era muito difícil. Tinha que dormir na fila para pegar uma senha. Neste estabelecimento muda um pouco a situação, vários professores, a forma como cada um/uma trabalha a sua disciplina, as aulas não eram só expositivas, tarefas corrigidas no quadro com sorteio de alguns alunos, atividades em grupos, leituras e apresentações (ISIS, 2018).

No ensino médio, optou por fazer magistério, pois desde criança brincava de ser professora. A seus olhos, foi uma fase difícil e de muitos desafios, pois tinha que trabalhar na casa de outra pessoa para se sustentar. Nesse emprego tinha que arrumar a casa, cozinhar, olhar crianças e só estudava à tarde. Em 1989 concluiu o curso e em janeiro fez um concurso na cidade de Malhada, onde foi aprovada. Começou a lecionar ficou na cidade de Malhada durante dois anos. Sua saída se deu por motivo político e também por causa da distancia da família. “Retornei e fiz mais um curso no Colégio Luiz V. Filho o Adicional de Ciências e Matemática, no período de um ano (Hoje seria uma pós-graduação)” (ISIS, 2018).

No final de 2002 passou no vestibular para cursar Pedagogia pela REDE UNEB, até metade de 2006.

Foi um período muito sobrecarregado por que o estágio foi feito junto com o curso e ainda tinha que lecionar em no Colégio Josefina Teixeira, enfim os três turnos ocupados, mas aprendi muito (ISIS, 2018).

Antes de concluir o curso de Pedagogia, sentiu a necessidade de buscar novos conhecimentos e práticas pedagógicas que aperfeiçoasse o dia-a-dia na sala

de aula. Trabalhava com a disciplina de ciências. Decidiu fazer faculdade no curso de Biologia para poder trabalhar melhor com seus alunos. Quando concluiu o curso de Pedagogia, já estava cursando a licenciatura em Biologia, na FTC EAD.

O contato com os seus novos colegas, “alunos-professores” com realidades tão distintas da que vivia fez com que Isis olhasse para sua postura de professora com outros olhos. Seus colegas vinham de vários lugares da região: Pindaí, Guirapá, Candiba, Caetité, Sebastião Laranjeiras, Igaporã, Vitória da Conquista, Salvador.

Isis atentou-se para a importância da pesquisa teórica para sustentação da prática e a reflexão.

Pois é pensando criticamente na prática que temos que melhorar. Para que o professor tenha uma visão crítica de sua prática, é preciso que ele busque novos conhecimentos para ter segurança suficiente para construir e reconstruir com seus alunos (ISIS, 2018).

O tempo em que ela estava na faculdade deparou-se com situações difíceis. O trabalho (lecionando), estudos, estágios, seminários, palestras, família e a gravidez, tornaram todo o processo muito cansativo.

Os enjos não permitia que eu ficasse o tempo todo em sala de aula. Mas superei venci, concluir em março de 2009, à colação de grau foi no Centro de Cultura de Guanambi (ISIS, 2018).

Em meio a tantas dificuldades que encontrou ao longo da caminhada, Isis relata que o amor que tem em ensinar faz com que ela sempre esteja à procura de novos desafios, conhecimentos e a vontade de crescer profissionalmente que fez com que ela se matriculasse em um novo curso de pós-graduação em Gestão Escolar (Faculdade Cidade de Guanhães), e já com um olhar para o Mestrado.

Em janeiro de 2017 iniciou o Mestrado na área de Ciências da Educação, em Guanambi pela DOMINUS. Porém, no final do primeiro semestre, optou em sair.

Não fui liberada nem de um turno do trabalho para continuar, estava ficando muito apertado e exige muito estudo e dedicação. Pretendo fazer ainda em outro momento.

A busca constante do conhecimento traz benefícios de crescimento pessoal e profissional, portanto que o professor não se faz apenas de formação teórica, se o mesmo não tiver compromisso com seu

trabalho, tudo o que aprender não contribuirá para a transformação de sua prática (ISIS, 2018).

Foi chamada pela Secretária de Educação para lecionar em Morrinhos, distrito do município de Guanambi. Lá atuou durante cinco anos, como professora e coordenadora do magistério. Em 1987 houve concurso público no qual foi aprovada em quarto lugar na área de Ciências. No final desse mesmo ano casou-se e em 98 começou a lecionar no Colégio Josefina Teixeira de Azevedo. Já fez vários cursos proporcionados pela prefeitura e pela UNEB.

Em outubro de 2009, foi colaboradora da XII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, trabalhando como aplicadora das provas do ENEM vários anos. Em 2009, como Coordenadora, aplicou as provas do Banco do Brasil (2010), no Colégio que trabalhava, Josefina Teixeira de Azevedo.

Em 2008 houve eleições diretas no Colégio. Foi candidata à vice-diretora. A chapa foi eleita para gestar até dezembro de 2010. Durante sete anos fez parte do Projeto de Educação Física do PIBID - UNEB (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde teve a oportunidade de trabalhar com a disciplina de educação física. Essa experiência possibilitou-lhe ter um novo olhar sobre as diferenças através dos planejamentos, grupos de estudos, eventos, viagens.

Atualmente trabalha em dois Colégios:

A falta de alunos e o rompimento do projeto PIBID – UNEB, fez com que eu fosse para a Escola Montessori, onde trabalhei alguns anos atrás, tempos bons, (2002- 2003). Novas experiências com maus e bons contentamentos diante da realidade atual dos nossos alunos, enfim novos desafios (ISIS, 2018).

Como docente atuante no sítio de pesquisa, Isis aceitou participar nos ateliês formativos.

E por fim, para esse momento, o de aceitar o convite feito pelo mestrando Elder Bruno F. Pereira, de está participando dessa Linha de Pesquisa - Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. Com textos fundamentados, bem explicados e explorados, levando a nos posicionar, indignar, relatar fatos que até o presente, infelizmente faz parte do nosso dia-a-dia escolar e social. O qual está me permitindo a fazer uma nova ressignificação da identidade do aluno, seus valores e saberes de forma positiva com novas possibilidades de transformações nos trabalhos pedagógicos escolares diários (ISIS, 2018).

As razões que levaram Isis a escolher a profissão docente foi o pensamento de poder contribuir com a sociedade através da transmissão de saberes para que o cidadão seja reconhecido e valorizado através de seu conhecimento. Ela sabe sobre a Lei nº 10639/3 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação no Brasil. Durante sua formação, estudou conteúdos relacionados às relações étnico-raciais na disciplina história do Brasil. Não fez cursos de formação continuada acerca das relações étnico-raciais.

Em sua prática pedagógica leva em consideração as discussões sobre as relações étnico-raciais porque percebe a necessidade de informar para que eles (alunos) aceitem a si mesmos. Segundo ela, muitos são discriminados e outros que discriminam. Para Isis (2018), as maiores dificuldades para efetivar um trabalho com as relações étnico-raciais em sua disciplina é a aceitação por parte de alguns pela sua criação família, não se colocar no lugar do outro e falta de empatia. Percebe que há uma discriminação visual, religiosa, econômica e social que dificultam, mas o que aos poucos, com insistência, se consegue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi construído por meio do emprego de memoriais de formação e entrevistas narrativas resultantes de uma pesquisa-formação realizada com professoras de uma escola de ensino fundamental da cidade de Guanambi-Ba. As narrativas revelam o percurso formativo individual, as formas que o conhecimento construído no percurso acadêmico mobilizou questões da vida profissional e pessoal. As análises desse material nos permitiram compreender um pouco melhor de como as questões étnico-raciais estão relacionadas com a trajetória de formação e atuação profissional docente.

Da perspectiva relacional entre proximidades e distanciamentos relacionando o si e sua globalidade quanto à escolha e percurso profissional, algumas conclusões podem ser constatadas. A maioria das professoras participantes da pesquisa relatou que a escolha em seguir a carreira ocorreu de forma quase impositiva, uma espécie de causalidade do provável, principalmente em virtude do marcador classe social. A docência aparece como possibilidade mais

viável a ser seguida e também uma forma de ascensão social. Contudo, todos os relatos convergem no apreço e satisfação para com o exercício da docência.

Embora todas as professoras participantes da pesquisa tenham cursado nível superior e especializações em épocas e áreas diferentes, a maioria delas ou desconhecem ou tem poucas informações referentes à Lei 10.639-03. Todos os relatos sobre a trajetória de formação descrevem como esse processo contribuiu para o despertar do desejo de mergulhar verdadeiramente na profissão docente. Contudo, a escassa presença do trato com as relações étnico-raciais revela uma ainda fragilidade dos cursos de formação em preparar as professoras para lidar com o desafio de desconstruir o racismo presente nas escolas.

Todas as participantes do presente estudo narram que o racismo está manifesto no cotidiano escolar. Quanto a isso, elas consideraram que a realização dos ateliês formativos propiciou um momento para compartilhar experiências e formulação de estratégias de enfrentamento do racismo presente no espaço escolar.

O conjunto dos elementos aqui apresentados nos auxiliam a propor ações e práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo. A importância da continuação de uma trajetória formativa é vista aqui como prerrogativa essencial para a construção de ações pedagógicas que pensem nas diferenças raciais como constituidoras da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.
- MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995.
- PASSEGGI, M. C. A experiência em Formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: A discussão das relações étnico-raciais tem ganhado vários desdobramentos no cenário nacional, em especial após a promulgação da Lei nº 10.639/03. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a formação docente e relações étnico-raciais. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa que envolveu o uso de ateliês formativos numa perspectiva intercultural e entrevistas narrativas semiestruturadas como instrumento para a produção dos dados com um grupo de cinco professoras do ensino fundamental. A análise evidenciou as dificuldades em construir e desenvolver ações pedagógicas pautadas no incentivo e valorização de encontros positivos no cotidiano de culturas plurais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação docente; Interculturalidade; Relações Étnico-raciais.

Abstract

The discussion of ethnic-racial relations has got several developments in the national scenario, especially after the promulgation of the law 10.639/03. This article shows the results of a research about teachers formation and ethnic-racial relations. For this, a qualitative research was carried out involving the use of formative workshops in an inter-cultural perspective and half-structured narrative interviews as an instrument for the obtainment data with a group of five elementary school teachers. The analysis showed the difficulties in constructing and developing pedagogical actions based on encouraging and valuing positive encounters in the daily life of pluralistic cultures in the school environment.

Keywords: Formation; pluralistic cultures Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

É no ambiente escolar que há os encontros sistemáticos entre sujeitos singulares e os saberes socialmente produzidos. As dinâmicas de produção de sentido norteadora desses encontros são resultantes de complexos movimentos que se propõem a variados objetivos. Tendo a escola o foco da promoção da igualdade, entendida aqui pela definição de Candau (2016) como que se opõe à desigualdade e não à diferença, uma proposta possível é o caminhar pelas vias do diálogo que respeite as diversidades.

No século XX as discussões sobre a concepção social do ser ganham renovado fôlego. O fenômeno da globalização trouxe novas problematizações sobre

a composição das identidades culturais do sujeito. O contexto relacional entre as diferentes culturas passam pela tensão advinda do dilema entre concepções universalizantes *versus* as particularidades culturais dos diversos povos no globo. Ao questionar a hierarquização entre as culturas, diferentes campos das ciências humanas, a exemplo da Antropologia, Sociologia e Educação contribuem para evidenciar que o caráter de hierarquia de uma cultura para com outra não se sustenta atualmente.

Ao mesmo tempo em que a discussão sobre culturas é cada vez mais pluralizada, também o é no que se refere às identidades culturais dos sujeitos. Para entender a diversidade como fundamento do diálogo intercultural, é preciso compreender que o sujeito contemporâneo é múltiplo. Essa visão ganha força nas palavras de Lima (2009, p. 66) ao dizer que a ideia de sujeito fixo perde lugar para “a visão de sujeito como ser descentrado, resultando nas identidades contraditórias, fragmentadas”.

Na escola, espaço em que deve estar presente a ideia do sujeito como múltiplo e da não hierarquização entre os diferentes aspectos culturais, torna-se pujante a necessidade da ressignificação de estratégias pedagógicas que colaborarem para a produção de saberes não coloniais.

Para que contribuição mútua entre os diferentes tipos de saber ocorra de fato, é necessário que os saberes nativos encontrem espaços alternativos e originais onde sua sabedoria possa se manifestar e onde possam se afirmar enquanto agentes virtuais de escrita com seus registros, metodologias e pensamentos diferenciados (LIMA; CARVALHO; RIBEIRO, 2018, p. 94).

Andar na contramão de padronizações e hierarquizações de saberes tendo a diferença como característica inalienável do ser é a proposta primeira de uma educação intercultural. Uma educação interculturalmente orientada passa pela incorporação da diversidade cultural presente na sociedade, pela interação entre as culturas e abertura para o diálogo (OLIVEIRA, 2017, p. 20). A abordagem intercultural está focada nas diferenças internas dos próprios grupos e não apenas entre os grupos, e nisso se distinguem do multiculturalismo (OLIVEIRA, 2017, p. 21).

Segundo Lima (2009, p. 68), a perspectiva intercultural envolve mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica em seu relacionamento, no diálogo

entre os que diferem, a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas como patrimônio comum.

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-formação, realizada por meio de ateliês formativos, com professoras do ensino fundamental, com o intuito de compreender suas narrativas relacionadas ao percurso formativo e ação pedagógica acerca das relações étnico-raciais na escola. Os fundamentos metodológicos foram erigidos com autores que dialogam com as contribuições da pesquisa auto-biográfica, narrativas e pesquisa-formação por intermédio de ações biográficas-formativas.

Pesquisas nessa vertente são importantes por servirem de fonte instigadora de questionamentos e reflexões que caminham no sentido de fortalecer e contribuir com ações pedagógicas voltadas para a promoção do diálogo cooperativo no ambiente escolar.

Assim sendo, pesquisas que dialogam a formação docente e relações étnico-raciais numa perspectiva intercultural, tendo a narrativa como instrumento de análise dos dados, ajudam a compreender de que forma a temática vem sendo tratada no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Um dos instrumentos utilizados na pesquisa foi a realização de ateliês formativos, em um total de sete encontros com cinco professoras da educação do ensino fundamental. A proposta central que orientou os encontros envolveu discussões relacionadas ao processo formativo ligado às questões étnico-raciais numa perspectiva intercultural. Para a construção e análise dos dados, fez-se uso das narrativas autobiográficas e pesquisa-formação.

Entende-se aqui por ateliês formativos o proposto por Delory-Momberger (2006), que os descreve como dinâmicas propiciadoras de reflexões de um grupo em torno de experiências pessoais e profissionais como fonte produtora de conhecimento. Para Josso (2010), as narrativas relacionadas às experiências individuais trazem elementos do passado filtrados pelo presente. Não se trata de um

simples retorno ao passado e sim uma mobilização de novas compreensões que se constroem por intermédio do pensar reflexivo.

Os ateliês foram assim organizados:

Tabela 05: Ateliês formativos

ATELIÊ DE FORMAÇÃO 01	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Entrega do Kit Pedagógico	Entrega do classificador contendo material de uso pedagógico junto com os textos a serem utilizados em todos os encontros para que os membros do Grupo de formação possam estudar, registrar informações, conteúdos e etc.
Entrega e leitura dos documentos necessários para a realização das atividades: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/Termo de Autorização de Imagem e/ou Depoimentos	Assinatura dos termos pelos cursistas
Aplicação do questionário investigativo voltado a formação profissional docente	Coleta de Informações acerca da Formação Docente (Inicial e Continuada)
ATELIÊ DE FORMAÇÃO 02	
TEMA: CULTURAS NEGADAS E SILENCIADAS NO CURRÍCULO	
TEXTO UTILIZADO: SILVA, T. T. Alienígenas na Sala de Aula . In: SANTOMÉ, J. T.et.al.(Orgs). As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Cap. 7, p. 159 – 177.	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Exposição dialogada: A articulação entre o currículo escolar com a perspectiva eurocêntrica	Momento Discursivo1
Exposição dialogada: As vozes negadas e silenciadas	Momento Discursivo 2
ATELIÊ DE FORMAÇÃO 03	
TEMA: PLURALIDADE RACIAL: UM NOVO DESAFIO PARA A PSICOLOGIA	
TEXTO UTILIZADO: OLIVEIRA, C. M. Pluralidade Racial: Um Novo Desafio para a Psicologia. Rev. Psicologia, Ciência e Profissão . SP, v.22, p.34 – 45. 2002.	
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Exposição dialogada: Refletir sobre os elementos que constituem o racismo e a discriminação por meio de uma perspectiva psicossocial.	Momento Discursivo
ATELIÊ DE FORMAÇÃO 04	

TEMA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

TEXTO UTILIZADO:

SILVA, L. M.; RIBEIRO, D. M. **A Ressignificação de uma Pedagogia:** Construção da Identidade da Criança Negra na Educação Infantil. Disponível em: <www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf>

Acesso em: 24 abr. 2018.

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Exposição dialogada: Possíveis consequências da discriminação racial na construção da identidade em crianças e adolescentes.	Momento Discursivo

ATELIÊ DE FORMAÇÃO 05

TEMA: RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTIGMA PELA ACEITAÇÃO E COMPROMISSO

TEXTO UTILIZADO:

MONTEIRO, E. P. et al. Terapia de aceitação e compromisso (ACT) e estigma: revisão narrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas.** 11(1). p. 25-31. 2015.

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Exposição dialogada: Trabalhando a autoestima	Momento Discursivo

ATELIÊ DE FORMAÇÃO 06

TEMA: CORPO NEGRO E CABELO CRESPO

TEXTO UTILIZADO:

GOMES, N. L. **Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo:** Reprodução de Estereótipos ou Ressignificação Cultural? Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf> **Acesso em 24 abr. 2018.**

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO
Exposição dialogada: O corpo com campo da manifestação indenitária	Momento Discursivo

ATELIÊ DE FORMAÇÃO 07

TEMA: Socializando Saberes

Fonte: Elaborada pelo autor

Desenvolver um trabalho tendo como marco de análise dados advindos de ateliês formativos que relacionam histórias de vida e formação em um diálogo intercultural frente às questões étnico-raciais é trilhar por caminhos pavimentados pela ideia de construir positivamente ressignificações para com a ação pedagógica. O pressuposto deste tipo de pesquisa é que:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite

estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p 414)

A pesquisa-formação é aqui entendida pela definição dada por Josso (2004, p. 85) quando diz que se trata de “uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”.

O conceito de interculturalidade é aqui entendido conforme a definição proposta por Candau (2014, p. 4) ao dizer que ela promove uma deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade, isto é:

Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são relações idílicas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

A construção e análise dos dados por meio da entrevista narrativa nesta pesquisa se valeram das proposições de Jovchelovich e Bauer (2002, p. 95):

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador esta impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem.

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais valida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo.

A entrevista narrativa, por trazer as experiências e trajetórias do sujeito, procura entender a relação entre o indivíduo e a estrutura social. Foram entrevistadas 05 docentes com diferentes pertencimentos raciais e participantes de um processo de pesquisa-formação. De posse dos dados, estes foram organizados em unidades temáticas. Segundo Souza (2014, p. 43-46), o mapeamento e a análise

das unidades temáticas perpassam por três tempos que mantêm aproximações entre si.

(...) o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.

No que se refere ao Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descriptiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

Esses tempos foram considerados na elaboração das unidades temáticas. Considerando o tempos I e III, duas são as unidades temáticas apresentadas neste artigo: Formação docente e relações étnico-raciais; Diversidade religiosa e as relações étnico-raciais na escola. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) sob o número CAAE 89815118.0.0000.0055.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionado, os dados construídos nos ateliês foram organizados em unidades temáticas. Duas dessas unidades são discutidas a seguir.

Formação docente e relações étnico-raciais

No cotidiano escolar, o exercício do magistério torna o docente um agente multiplicador de ações afirmativas. Por isso a importância de a ação pedagógica está atrelada a uma prática crítica no desenvolvimento do currículo com os alunos, principalmente devido ao fato de que:

A sociedade ocidental moderna - capitalista, heterogestionária, patriarcal, viciada em hierarquias - parece ser viciada na segregação do diferente. Um dos alicerces morais dessa sociedade parece ser que confirmamos nossa lealdade ao grupo ao afirmar a deslealdade de outros. (OLIVEIRA, 2002, p. 35)

Reside nesse fato à importância da formação continuada dos docentes, tendo em vista que:

A ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se devem facilitar o acesso. Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão. (SILVA, 1995, p. 160)

A construção do currículo escolar não é neutra e tampouco inocente, conforme já apontaram as teorias críticas desde a década de 1970. Quando a formulação curricular direciona a compreensão do estudante para uma categorização e hierarquização de saberes e culturas, ela fomenta uma percepção deturpada do mundo. Os saberes resultantes desse processo, o da hierarquização das diferenças, categorizam pejorativamente, o que difere por atribuir-lhes sentidos de descrédito e inferioridade.

A narrativa do mito da diferença, que é categoria necessária à justificativa do preconceito, é a redenção e a salvação do passado característica da escatologia que é a mitologia do contemporâneo, oferecendo o ideal heroico de ser humano imposto na sociedade brasileira atual (branco, rico, do sexo masculino, heterossexual e cristão). (...) isso constitui o fetichismo contemporâneo, onde é possível dizer que realidade e ilusão se misturam. Somente o sujeito esvaziado de si mesmo, o sujeito que mistura realidade e ilusão, esse sujeito imagético do capitalismo contemporâneo é capaz de aceitar o preconceito da forma como ele se impõe. (OLIVEIRA, 2002, p. 36)

Os “conhecimentos estereotipados internalizados afetam os indivíduos, uma vez que o preconceito e a desvalorização são antecipados, processo denominado consciência do estereótipo” (MONTEIRO et al, 2015, p. 26). Por meio de uma práxis

pedagógica implicada na construção de pensamentos emancipatórios, a sala de aula passa a ser um ambiente que potencializa questionamentos potentes para a produção do cidadão ético e crítico-reflexivo.

As situações cotidianas do trato com o outro apontam para a necessidade cada vez mais premente de investimento na formação continuada dos docentes para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo, pois este opera de modo sutil, adoece e interfere diretamente na construção identitária e auto-estima dos estudantes negros e negras.

O combate ao racismo no cotidiano escolar não é uma meta obtida por práticas pedagógicas restritas a datas comemorativas, precisa fazer parte das ações cotidianas da escola e figurar em seu projeto político-pedagógico.

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à lutar contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. (SILVA, 1995, p. 172)

Não são poucos os desafios em transformar as salas de aula em lugares que privilegiam ações reflexivas em detrimento de práticas de improvisos. Posicionar-se contra ações pedagógicas atreladas ao ritmo ditado de ideologias segregadoras requer mais do que coragem.

Formação inicial, trabalho docente e relações étnico-raciais

Mesmo decorrido mais de uma década da implantação da Lei nº 10.639/03, Estados e Municípios tem encontrado dificuldades em promover a implantação da educação das relações étnico-raciais no currículo, conforme apontam as pesquisas de Eugenio; Santana (2018), Eugenio; Santos; Souza (2017), Müller; Coelho; Ferreira (2015), dentre outros.

Essas dificuldades se estendem também para as licenciaturas, tendo em vista que muitos currículos não contemplam esta temática na formação dos professores, segundo constataram Passos (2014), Nogueira (2016), Cardoso; Castro (2015).

As narrativas das professoras integrantes da pesquisa revelam fragilidades advindas do processo formativo. Para além da formação inicial, a formação continuada é aqui percebida como um processo pouco eficiente, seja pela sua pouca oferta ou pela superficialidade que lidam com a temática étnico-racial.

Prof. Diana – fiz umas pós graduações fracas que nem vou colocar aqui.

Prof. Laila – oh, eu também. Esqueci.

Prof. Ártemis – é aquela que não serviu de nada ...

Prof. Laila – se eu tenho conhecimento dessa lei, eu não tenho não. É tanta lei.

Há uma ausência por parte do município da promoção de práticas voltadas à implementação de formação continuada capaz de abarcar uma quantidade significativa de professores, conforme identificamos nas narrativas abaixo:

Prof. Laila - mesmo que em sociologia a gente conversou a mistura da cor. É que todo mundo na família tem um branco, um negro. Mesmo que trabalhamos conteúdos nesse sentido, mas de falar de étnico-raciais, não. Já teve alguém falando sobre isso na cidade, mas só poderia um ou dois professores. Aí só veio uma vaga para a escola e eu não fui. Foi por sorte.

Prof. Laila – eu não participei. Essas coisas quando vem é para poucos. Foi sorteio. E a secretaria não ia liberar esse tanto de professores.

Prof. Ártemis – eu não tomei [o curso oferecido pelo município]. Eu estudei agora para fazer o PPP.

A pouca oferta de encontros voltados para uma formação continuada fragiliza a construção de uma pedagogia voltada à desconstrução do racismo existente nas escolas. Tal posicionamento ganha renovado fôlego quando nos atentamos para a existência de uma ausência de uma política nacional bem articulada capaz de garantir uma melhor qualificação na formação inicial nos cursos de licenciatura.

As pesquisas apontam o quanto à ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sobre variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções,

portarias, pareceres, documentos orientadores etc. Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais (GATTI, 2014, p. 34).

A prática pedagógica interculturalmente orientada deve adquirir o status de prática permanente no ambiente escolar, principalmente pelo fato de que o racismo está presente na estrutura social brasileira e atinge diretamente os estudantes. O perigo em lidar equivocadamente com essa questão é o de fortalecer a hierarquização de particularidades culturais.

Vale repetir: há uma luta para manter o monopólio sobre o que é universal, posto que tal monopólio constitui-se como um dos meios fundamentais para a reprodução simbólica das elites globais. Uma vez que se define o que é universal, quanto mais um grupo ou uma pessoa se enquadram na definição, mais globais eles se tornam (LIMA; CARVALHO; RIBEIRO, 2018, p. 52)

No cotidiano da sala de aula as docentes lidam diretamente com situações envolvendo a prática do racismo e da discriminação racial. Contudo, atitude ainda presente é abordar a temática sem que haja planejamento para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, conforme narrou a profa. Laila.

Prof. Laila – eu não penso nisso não (*Referindo-se a inclusão no planejamento das aulas sobre temáticas ligadas às questões étnico-raciais*). Às vezes você está trabalhando um conteúdo e tem que relacionar com isso aí, com alguma coisa nesse sentido. Principalmente pela manhã que trabalho com crianças menores e eles são muito de falar: fulano é preto. Fulano é que nem não sei o quê. Fulano faz isso. Aí você tem que levar a base da história para eles compreenderem que a pele não é nada. Ela não influencia no pensar e raciocinar e no fazer as coisas. Mas se eu dizer para você que eu planejo minha aula em cima disso aí eu estarei mentindo. Mas isso ocorre muito dentro da minha aula, muitas e muitas vezes.

Eu falei aqui que na minha formação não teve, mas eu estudei um livro que vem mostrar como foi a construção do Brasil e que muitas coisas devem aos negros. Nos tivemos seminários falando sobre racismo, sobre o negro no Brasil, essas coisas. Eu detesto preconceito e discriminação. Vou mostrando para eles como foi a história para diminuir esses preconceitos.

Eu tenho um aluno que além de preto e cambotinha, cabeça torta, é complicado. Ainda bem que nenhum deles trata ele com discriminação.

O planejamento das ações pedagógicas em sala de aula demanda do professor a construção de estratégias que alinhem o conhecimento socialmente

produzido com objetivos estabelecidos no currículo. A narrativa acima expressa as dificuldades que os docentes têm para a abordagem das relações étnico-raciais na sala de aula. Ainda vigora o currículo turístico (SANTOMÉ, 1995), baseado em unidades didáticas isoladas. Além disso, expressa também o que Cavalleiro (2000, p.35) aponta:

[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Alguns desafios vigoram nesse momento específico. Percebendo uma demanda específica em sala de aula relacionada às questões étnico-raciais, o profissional da educação deve, ainda que minimamente, caminhar na contramão da validação de conceitos estereotipados. Ações pedagógicas que se propõem interculturais não devem ater-se a um sistema de regulação que legitime subordinações hierárquicas na sala de aula.

É inviável pensar uma sociedade como um conjunto monocultural. Essa lógica também se aplica as salas de aula. Ainda que implicitamente, a perspectiva intercultural precisa está articulada com as ações pedagógicas.

El sistema educativo es, sinduda, una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana e instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad sino de su crecimiento, transformación y liberación, y del reconocimiento de todas sus potencialidades civilizatorio-humanas (WALSH, 2009, p.183).

Lidar com as práticas racistas e/ou de preconceito racial permeou o cotidiano de algumas das docentes participantes da pesquisa. O acesso às discussões na formação inicial mostrou-se fundamental para a desconstrução do racismo.

Prof. Diana – eu lembro que quando criança, por eu ser a mais moreninha da casa, me chamavam de a negra do rancho... assim sabe, aquelas brincadeiras bestas. Eu me lembro que falavam que iria casar com o negro do Rancho. Eu lembro que agente ia para os torneios e eventos que tinham lá e os parentes falavam que a gente era a negra do Rancho. Hoje eu vejo que irmãos meus relacionaram com meninas de lá e não foram aceitos. Não por parte dos meus pais. O pai da minha avó era um homem negro e ela não aceita. Ela

fala que ela não aceita que alguém dela case com um negro. Por conta disso eu cresci com essa ideia de que o negro era inferior. Eu fui desconstruir isso já na faculdade por intermédio de leituras. Eu entrei em alguns grupos de estudo e agente acaba se aproximando dessas discussões.

Essas questões foram tão fortes na minha vida que eu era super racista. Minha irmã namorava um rapaz negro e eu falava que eu nunca namoraria um rapaz negro. Só que à medida que eu comecei a estudar, eu me disponibilizei a dialogar e não me fechei para o mundo. A faculdade abriu muito a minha cabeça a ter pensamentos melhores. Hoje eu busco desconstruir isso principalmente pela forma que eu pensava.

Com o passar do tempo eu comecei a namorar um rapaz negro e no dia em que eu apresentei ele para minha irmã eu senti vergonha dele. Eu avisei para ela antes que ele era feio. Eu fiz aquele terror sabe...

Ainda bem que eu desconstruí isso e levar essa mensagem naquilo que eu posso, na minha prática pedagógica.

Quanto à formação acadêmica, a questão vai muito além da mera inclusão da diversidade cultural nos programas curriculares. Dialogar sobre a cultura ou tradições africanas não representa necessariamente a ressignificação de crenças estereotipadas. Quando abordado de uma maneira não reflexiva, a ação educacional pode corroborar com o fortalecimento de ideias preconceituosas enquanto acredita ingenuamente que caminha na direção da desconstrução do racismo, pois pode incorrer na prática do multiculturalismo liberal de direita.

Los esfuerzos actuales por evaluar y clasificar a las universidades latinoamericanas bajo criterios "universales", y establecer criterios similares para los colegios y los docentes, es un buen ejemplo. Son estos "estándares" de calidad los que también impulsan y orientan la nueva filosofía y política de la inclusión; "incluir" a los grupos históricamente marginalizados podría ser estrategia clave de un mundo globalizado, donde nada ni nadie pueden quedar fuera de los diseños del mercado. Por lo tanto, el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y la incorporación dentro del currículo de "algo" de sus tradiciones, folclor y saber, no reflejan necesariamente una nueva conciencia social. Por el contrario, esto puede ser comprendido como el cumplimiento de las nuevas reglas del multiculturalismo de corte neoliberal. Mientras la nueva bandera multicultural proclama la inclusión, su paradigma perpetúa y legitima formas de diferenciación excluyente e inventa nuevas formas novedosas. La vieja dicotomía entre ciencia –o conocimiento– y saber se mantiene vigente; los indígenas y negros quedan marcados y representados por su diferencia no moderna y por su particularidad cultural (subalternizada, esencializada y

etnizada) frente a la mixtura de los sectores blanco-mestizos (WALSH, 2009, p.192).

Os universitários tendem a ganhar muito quando as universidades passam a se organizar curricularmente para uma virada epistêmica, particularmente nos cursos de formação de professores, em que as relações étnico-raciais sejam abordadas de forma interdisciplinar pelos docentes.

Diversidade religiosa e as relações étnico-raciais na escola

A diversidade religiosa, certamente uma das temáticas em que há maior resistência pelos docentes para o trabalho com a Lei nº 10639/03, também precisa se fazer presente na formação dos professores, conforme aponta Santos (2018), tendo em vista que ainda prevalece a referência tão somente à matriz judaico-cristã.

Prof. Isis – Bem, eu dou aula de religião e eu levo a bíblia para a sala assim como eu levo o livro de ciências. E eu costumo dar a aula de acordo com a bíblia. Eu relato as histórias da bíblia de gêneses a apocalipse. Porém, eu também falo que existe outras religiões. Pergunto na sala também se você (aluno) costuma ir na igreja, você tem uma religião definida... eu tenho alunos que são da umbanda que me relataram que sofrem discriminação. Teve uma que veio me perguntar se eu acreditava em Maria. Eu falo segundo o que está na bíblia. Eu procuro ater minha opinião para não falar que eu estou direcionando a minha que sou evangélica. Eu não direciono a minha religião. Eu falo “segundo a bíblia” ...a sua bíblia fala e a minha fala isso. Que lá fala que nós não devemos cultuar imagens. A bíblia fala isso. Agora, se na sua permite a fazer isso você pode fazer. Eu como professora, eu falo do livro que eu sigo que é a bíblia. Êxodo vinte fala que nós não podemos cultuar imagens, mas existem pessoas que fazem. Quem sou eu de ir contra. A sua posição é essa eu respeito. Agora eu não faço. Você tem a sua religião mas tem que ter cuidado e respeito para não machucar ninguém. Mas tem o lado do esclarecimento. As vezes você vai por causa da sua família. A aula de religião é uma das aulas mais difíceis de se dá. Você tem que ter conhecimento mesmo.

Ao discutir a inclusão efetiva das temáticas étnico-raciais na escola, as narrativas das professoras participantes do estudo demonstram às dificuldades da comunidade escolar com o acolhimento para com temáticas ligado às religiões de matriz africana. Essa problemática que envolve o que é sagrado para uma vertente não judaico-cristã, encontra uma resistência manifesta no cotidiano escolar.

Há equivocadamente uma representatividade de características negativas quando o assunto é religião de matriz africana. As associações estereotipadas em

uma perspectiva hierarquizante que coloca a religião de matriz africana sobre o crivo da religião judaico cristã impossibilitam a problematização dessa temática no cotidiano das escolas.

O fato é que mesmo sendo a principal agência do saber sistematizado, responsável pela sua produção e reprodução, e também espaço privilegiado para o desenvolvimento de juízos ponderados, através da cognição, a escola ainda não é um locus ao qual se possa atribuir pleno êxito na tarefa de construção de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com as mudanças e exigências do seu tempo (SANTOS, 2017, p. 759).

As formas de ver e pensar o mundo ligada à matriz civilizatória eurocêntrica ainda estão intimamente ligadas à gênese cultural brasileira a ponto de desfigurar qualquer outra referência que não a dela. Sem uma postura reflexiva coerente com os princípios da educação intercultural, qualquer tentativa que busque percorrer outros caminhos será negada no espaço escolar.

A tradição judaico-cristã assume uma posição quase que imune a visões contrárias à sua e isso permeia a ação pedagógica, reduzindo o outro a uma perspectiva que obedece a uma lógica unifocal. Por esses caminhos, o ambiente plural escolar deixa de ser um espaço de potencialidades para a construção de saberes diversos para se tornar um ambiente hostil para alguns sujeitos, conforme apontam as narrativas das docentes transcritas a seguir.

Prof. Diana- Não é especificamente a aula, podemos trabalhar sobre as religiões sem defender uma específica. Mas pensando a escola como um todo, quem tem voz? Quando que uma religião afro, por exemplo, teve espaço dentro da escola? Quando que uma pessoa de uma religião afro foi convidada para falar sobre sua religião dentro da escola? A base política da escola entra em questão. Falar em sala de aula até que se consegue mas como um todo, a voz dessas pessoas não prevalece. Não é nem prevalecer, porque o prevalecer vai entrar em uma relação de poder porque ela vai ficar em destaque e outras vão ficar excluídas. E não é isso. Mas é o espaço que essas pessoas precisam e que a escola não tem.

Prof. Isis – E outra observação aí também é que tem poucos livros que falam, poucos documentários. E quando eu coloco a bíblia, a bíblia já tem a milhões de anos. Então, ela já tá ali. Então é mais cômodo, é mais aceitável, já tá ali. Então, para eu colocar isso, outra religião aqui dentro é mais difícil...

Você tem que ter um preparo até porque o pai jamais vai aceitar, e não vai mesmo. Não é que o filho vai seguir. Ele vai seguir o que

acha que deve, mas até para ser mostrado mesmo eles são contra, não quer nem que veja.

Professora Laila - Um dos primeiros comentários seria que isso é do candomblé. Em uma sala de aula a minha eu já ouvi isso.

Professora Diana - Se bem que alguns pais poderiam se sentir contemplados também, por sentirem representados. Ou talvez existisse um espanto. Não ficariam satisfeitos. Mas essa reação é fruto de uma situação que nunca é mostrado na escola. Não é trabalhado. Ela é escondida. E se de repente mostrar vai ser aquela surpresa. Entre aspas.

Professora Diana - Se fala de alguma religião dentro da cristandade, não há problema. Mas se a fala é sobre a religião africana, as pessoas torcem o nariz.

Ainda que a Lei nº 10.639/03 tenha estabelecido marcos regulatórios em benefício do aprofundamento dos encontros de diferentes conteúdos culturais no convívio do espaço escolar, tudo leva a crer que as vivências que ainda vigoram são típicas da matriz colonial do conhecimento.

De acordo com Santos (2017, p.759):

O apego exacerbado à crença de que a nossa matriz civilizatória é greco-romana e judaico-cristã, ao lado dos dispositivos escolares que reforçam tal crença, através dos conteúdos curriculares e rituais da escola, funcionam como obstáculos epistemológicos para uma mudança nas concepções e práticas dos docentes. Nos interstícios dessa crença encontram-se clivagens dos efeitos de sentido dos discursos já produzidos sobre as heranças africanas no Brasil. Para os que defendem a matriz greco-romana, a cultura afro-brasileira ainda é vista como expressão de incivilidade, primitivismo, atraso cultural, volúpia dionisíaca. Para os que defendem a matriz judaico-cristã, as religiões de matrizes africanas representam manifestação do culto ao demônio, atraso de vida, rituais de magia negra para produzir malefícios às pessoas, charlatanismo e completa ausência da luminosidade apolínea. Em razão disso, as matrizes africanas são consideradas como tradições que devem ser objeto de atenção missionária, através da evangelização.

As narrativas das professoras integrantes da pesquisa demonstram que é apropriado dizer que pautas ligadas a religiosidades de matriz africana causam uma mobilização geral na comunidade escolar. As matizes, nuances, da religiosidade judaico-cristã estão fortemente presentes nas ações pedagógicas. Propor um olhar sério, contextualizado e liberto de estereótipos quanto ao trato de religiões de outras denominações ainda se mostra como grande desafio. Compreender que diferentes vertentes religiosas compõem a história da sociedade brasileira é um passo

acertado para o desenvolvimento de práticas com consequências positivas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa-formação acerca das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural com docentes do ensino fundamental. As narrativas resultantes no processo evidenciam as problematizações e dificuldades das docentes no trato da educação das relações étnico-raciais no currículo.

As narrativas indicam os desafios enfrentados pelas professoras em construir e aplicar ações pedagógicas potentes no sentido de promover o intercâmbio positivo quanto à diversidade racial existente na escola.

Embora levem em consideração as perspectivas das relações étnico-raciais em suas ações pedagógicas, todas sentem o peso de uma formação não substancial para lidar com a temática. As dificuldades relacionadas a pouca oferta de formação continuada voltada para esse viés também ficam evidente.

O contexto das narrativas apresentadas fornece elementos que possibilitam compreender os desafios vivenciados para a criação e aplicação de ações pedagógicas que valorizem e incentivem os encontros positivos entre pessoas de diferentes pertencimentos étnicos.

Os dados construídos apontam para a necessidade de os currículos dos cursos de licenciatura tratarem a educação das relações étnico-raciais, assim como para a importância da formação continuada no espaço da escola acerca da temática, a fim de que a colonialidade do poder e do saber seja repensada por meio da adoção de práticas inclusivas de trabalho com a temática das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CANDAU, V. M. Construindo Práticas Escolares Interculturais e Formação Docente. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4 0055. **XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.

CARDOSO, I. A.; CASTRO, R. M. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Revista Práxis Educacional (online)**, v. 11, n. 8, p. 91-115, 2015.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Summus, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

EUGENIO, B.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 16, n.1, p. 58-73, 2018.

EUGENIO, B.; SANTOS, J. J. R.; SOUZA, J. B.. Políticas para a implementação da Lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **Revista Educação Temática Digital: ETD**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 283-304, jan./mar. 2017.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Revista Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

JOSSO, M. C.. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO. G. L.:(Org) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

LIMA, E. F. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

MONTEIRO, E. P. et al. Terapia de aceitação e compromisso (ACT) e estigma: revisão narrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 25-31, jun. 2015.

MÜLLER, T. M.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-**

raciais, formação de professores e currículo. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

NOGUEIRA, R.R. **A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial:** uma análise dos TCC do curso de Pedagogia da FACIP/UFU. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, C. M. Pluralidade Racial: Um Novo Desafio para a Psicologia. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão.** Brasília, v. 22, n. 4, p. 34-45, 2002.

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

PASSOS, J. C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados? **Revista Poiésis,** Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

SANTOMÉ, J. T.(Orgs). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, D. L. J. **Identidades religiosas:** subjetividades em conflito na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, E. P. A educação das relações étnico-raciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “o compadre de Ogum” na literatura de Jorge Amado. **Revista Currículo sem Fronteiras,** v. 17, n. 3, p. 756-768, set./dez. 2017.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

WALSH C. **Interculturalidad, estado, sociedade:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma quantidade significativa de estudos que tratam sobre qual o papel da escola na formação social do ser. O interesse pela temática se justifica pela complexidade que a envolve. A participação expressiva de povos de diferentes culturas na formação da sociedade brasileira resultou na consolidação de uma sociedade plural em diferentes aspectos. Essa pluralidade reverbera diretamente em como são construídas as rotinas nas unidades educacionais.

Sendo as instituições escolares palco de encontros interculturais, nada mais sensato do que pensar o seu espaço como forma de produzir conhecimento e referência positiva para com o outro. Contudo, o racismo ainda é uma realidade presente nas mais variadas esferas sociais, incluindo as escolas.

Devido ao envolvimento de pessoas engajadas em movimentos em prol da valorização da herança cultural afro-brasileira, muitas conquistas foram alcançadas após a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, a exemplo da implementação de políticas de ações afirmativas na educação básica em diferentes municípios.

Assumindo a vertente intercultural, o presente estudo buscou analisar de que forma a educação nas relações étnico-raciais é materializada nas narrativas de um grupo de professores da educação básica no município baiano de Guanambi. A intenção do presente estudo foi a de analisar como as temáticas ligadas à educação das relações étnico-raciais faz-se presente nas narrativas do grupo de 05 professoras integrante da pesquisa-formação. Para tanto, foi preciso compreender também como se deu o percurso formativo das docentes, assim como identificar as ações por elas adotadas frente às demandas relacionadas às relações étnico-raciais em sala de aula.

O estudo corresponde a uma pesquisa-formação operacionalizada pelo intermédio de ateliês formativos interculturalmente orientados. A perspectiva intercultural é aqui entendida pela definição dada por Candau (2014, p. 4) que a descreve como promotora de “uma deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade”.

Os encontros foram organizados em um total de sete ateliês formativos executados nos horários das ACs (atividade complementar) dos professores. Cada ateliê estimulava à discussão reflexivas referente à temática ligadas as formas como as questões étnico-raciais eram vividas na sala de aula. A escolha das temáticas de cada ateliê ficou a cargo do pesquisador que buscou em sua trajetória formativa referências para compor as propostas a serem discutidas.

Entende-se aqui por ateliês formativos o proposto por Delory-Momberger (2006), que os descreve como dinâmicas propiciadoras de reflexões de um grupo em torno de experiências pessoais e profissionais como fonte produtora de conhecimento. Para Josso (2004), as narrativas relacionadas às experiências individuais trazem elementos do passado filtrados pelo presente. Não se trata de um simples retorno ao passado e, sim, uma mobilização de novas compreensões que se constroem por intermédio do pensar reflexivo.

A construção dos dados resultou da análise de memoriais de formação e entrevistas narrativas. Os memoriais foram utilizados como dispositivo que possibilitou a compreensão das dimensões individuais e coletivas da formação.

A pesquisa-formação aqui é entendida como uma “metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado” (JOSSO, 2004, p.85).

Conforme descrito no capítulo metodológico, a escolha pela narrativa autobiográfica como instrumento de construção e análise de dados se deu, conforme descreve Freitas e Galvão (2007, p. 220), pelo fato de ela possibilita ao pesquisador realizar uma análise “de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido”.

A técnica análise das narrativas no presente trabalho efetivou-se por meio das contribuições de Câmara (2013) e Souza (2014). Ambos preconizam o lidar com a análise dos dados percorrendo três etapas. Souza (2014) delibera que o processo de análise ocorra em três tempos distintos: o tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas; o tempo II na leitura temática ou unidades de análise

temática/descritiva; e o tempo III é dedicado para a análise interpretativa-compreensiva. Já Câmara (2013) define o protocolo de análise em três fases: A primeira fase pode ser identificada como uma fase de organização por meio da leitura flutuante, ou seja, primeiro contato com os dados. Na segunda fase refere-se à de exploração do material que são escolhidas as unidades de codificação que darão origem as categorias. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação.

Tendo por Souza (2014) e Câmara (2013) como referências principais de estudos, o pesquisador buscou a junção das similaridades dos tempos e fases descritos pelos autores quanto ao processo de análise de dados.

As análises dos dados são aqui apresentadas em forma de artigos. Cada artigo é resultado do processo de análise e interpretação dos dados construídos no decorrer da pesquisa. Os dados analisados foram elencados em duas categorias e cada artigo é fruto das reflexões daí advindas.

Até a revisão da última linha, uma série de questões inter cruzaram no percurso da construção da pesquisa. Algumas adaptações se fizeram necessárias em praticamente todas as etapas do estudo. Conforme salienta Josso (2007), não há individualidade sem ancoragens coletivas. A autora explica também que uma pesquisa-formação abre as portas para a formulação de novas reflexões durante a atividade de pesquisa.

A pedra angular das aprendizagens aqui produzidas foram os ateliês formativos. Eles se mostraram eficazes por conta da quantidade e profundidade de saberes mobilizado em cada encontro. A cada novo encontro, um leque de possibilidades reflexivas se abria. Por problematizar o racismo no ambiente escolar em suas peculiaridades contextuais, os ateliês formativos oportunizaram aos participantes da pesquisa a (re)elaborar de estratégias pedagógicas assertivas para o seu enfrentamento.

Durante o processo de análise dos dados, algumas possibilidades encharcadas de potencialidades despontaram. Um dentre esses achados se destaca. Trata-se da percepção da naturalização da fala irrefletida que trazem elementos de cunho racista. Ainda assim, ele foi pouco discutido no presente estudo. Por esses termos, uma nova porta se abre para a realização de novas

pesquisas para lidar com esse elemento complexo e de grande potencialidade para pesquisas posteriores.

A contribuição advinda desta dissertação é a compreensão de que é possível ressignificar termos preconceituosos por meio de reflexões interculturalmente orientadas. Além disso, as narrativas das professoras no decorrer do estudo sinalizaram para uma mobilização de saberes da esfera individual que fomentaram desdobramentos no coletivo. O resultado direto desse movimento foi a construção de aprendizagens focadas em formas de lidar com o racismo manifesto no ambiente escolar.

Todos os integrantes da pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre os processos de aprendizagem; os impactos de determinadas experiências educativas; os problemas e as dificuldades que enfrentaram e enfrentam no exercício de sua carreira; as estratégias que utilizam para superá-las; a importância das práticas colaborativas, entre outros aspectos.

Ressalta-se que o presente trabalho constatou a relevância impar das narrativas como instrumento de análises acerca das relações étnico-raciais no tocante aos percursos formativos e atuação profissional do docente. O objetivo do estudo foi alcançado por evidenciar e analisar as múltiplas facetas que as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais ganham forma no contexto educacional. Contudo, no decorrer da construção e análise dos dados foram surgindo outras possibilidades de questionamentos das questões aqui trabalhadas. Uma delas seria o estudo da construção e manutenção de falas racistas aparentemente irrefletidas. Parece-nos um caminho promissor, com os instrumentos e dados aqui elencados, incidir novas perguntas para o mesmo tema tendo agora como prerrogativa a percepção e análise da construção e manutenção de falas racistas aparentemente irrefletidas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. S. Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. **Revista Opinião Jurídica**, Medellín-Colombia, v.12, n. 24, p. 97-100, jul./dez. 2013.
- ALMEIDA, N. F. P. et al. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-24, 2018.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução história e questões atuais. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.
- ARISTIDES, J. L.. **Acolhimento da população negra em sofrimento psicossocial pelo candomblé de Londrina-PR**. Londrina: Biblioteca Digital, 2012.
- BARBISAN, C.; MEGID, M, A, B, A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **Revista Educação Temática Digital - ETD**, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018.
- BECK, J. S. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFPn.º018/2002**. Brasília-DF, 2010.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.
- CAMINO, L et al. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, p. 13-36, 2000.
- CAMINO, L. Participation in civil society's organizations and electoral behavior. **Caderno de Textos**, n. 4, p. 1-27, 1992.

CAMINO, L.; PEREIRA, C. O papel da psicologia na construção dos direitos humanos: análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo. **Revista Perfil**, v. 13, n. 13, p. 49-69, 2000.

CANDAU, V. M (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CANDAU, V. M. Construindo Práticas Escolares Interculturais e Formação Docente. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4 0055. **XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.

CARDOSO, I. A.; CASTRO, R. M. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Revista Práxis Educacional (online)**, v. 11, n. 8, p. 91-115, 2015.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTILHO, F. A. **A discriminação do negro no Brasil e a aplicação do estudo da História e Cultura Afro Brasileira na Escola**. Paraná, 2007.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Summus, 2000.

CIAMPA, A da C. “Identidade”. In: LANE, S. M. T. et al . **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORRÊA, L. G. Corpo exposto: a representação do negro em dois anúncios de telefonia celular. **UNirevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 2-11, jul. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

EUGENIO, B.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 16, n.1, p. 58-73, 2018.

EUGENIO, B.; SANTOS, J. J. R.; SOUZA, J. B.. Políticas para a implementação da Lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **Revista Educação Temática Digital: ETD**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 283-304, jan./mar. 2017.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ciências e Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 50. ed. Rio de Janeiro: Global, 2005.

GARCIA, C. M.. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Revista Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento Revista de Educação**, n. 2, p. 1-18, 2015.

GIBBS G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOULD, S. J. 'Introdução' In.: *A Falsa Medida do Homem*. SP: Martins Fontes, 2003. p. 3-14.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: 34, 2009.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

JOSSO, M. C.. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNIOR, W. E. F. Educação Antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Revista Ciência e Educação**, v. 14, n. 13, p. 397-416, 2008.

LADE, M. L. A Formação Continuada para a Diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora. 2005, Minas Gerais. **Anais da ANPED GT 08, ANPED, 2005**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>>. Acesso em: 23-07-2018

LANE, S. Processo grupal. In: LANE, Silvia et al. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO. G. L.:(Org) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Antropologia, 2018.

LIMA, E. F. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

LIMA, E. F. de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n.3, p. 401-411, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MACEDO, R. S. **Compreender/Mediar a formação: O fundante da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Líber Livro, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2007.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, C. **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995.

- MONTEIRO, E. P. et al. Terapia de aceitação e compromisso (ACT) e estigma: revisão narrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 25-31, jun. 2015.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MÜLLER, T. M.; COELHO, W. N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB**- Rio de Janeiro, 2003.
- NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H.; BRAND, A. J. Professores Índios e a Escola Diferenciada/Intercultural a Experiência em Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá e a Prática Pedagógica para além da Escola. 2009, Mato Grosso do Sul. **Anais da ANPED...** MS: GT 08, ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 23-07-2018
- NOGUEIRA, R. R. **A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCC do curso de Pedagogia da FACIP/UFU**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Revista Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.
- OLIVEIRA, C. M. Pluralidade Racial: Um Novo Desafio para a Psicologia. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 22, n. 4, p. 34-45, 2002.
- OLIVEIRA, N. Do multiculturalismo ao interculturalismo. Um novo modo de incorporação da diversidade cultural? **Revista Ambivalências**, v. 5, n. 9, p. 10-35, jan./jun. 2017.
- PASSEGGI, M. C. A experiência em Formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PASSOS, J. C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados? **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

- PEREIRA, A. B. et al. Ações Afirmativas: política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 244-250, ago./dez. 2010.
- PEREIRA, J. E. D. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- SACAVINO, S. S. Interculturalidade e educação: Desafios para a reinvenção da escola. **Anais. XVI ENDIPER – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP – Campinas**, 2012.
- SANTOMÉ, J. T.(Orgs). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, D. L. J. **Identidades religiosas**: subjetividades em conflito na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- SANTOS, E. P. A educação das relações étnico-raciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “o compadre de Ogum” na literatura de Jorge Amado. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 756-768, set./dez. 2017.
- SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. São Paulo: **UNESP; PROGRAD**, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, P. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010.
- SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SCHWARCZ, L. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SIEFERT, A. **Fenômeno Bullying: agressividade silenciosa e cruel**. Paraná, 2009.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 2, p. 1-14, 2015.

SILVA, T. T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. de. Trinta anos de ANPEd: as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. **Anais Reunião Anual da Anped**, 2006.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. Memória educativa: narrativas de formação –recortes de um eu em crescimento e partilha. In: **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, J. N.; PAIVA, T. R. A. Formação Docente: Um Olhar para a Diversidade Étnico-Racial na Escola. **Anais XI Congresso Nacional de Educação**, 2013.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAVARES, N. O.; OLIVEIRA, L. V.; LAGES, S. R. C. A percepção dos psicólogos sobre o racismo institucional na saúde pública. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 580-587, out./dez. 2013.

TRAPP, R. P. Espectros raciais: uma história do movimento negro contemporâneo no Brasil. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 519-522, jul./dez. 2013.

VIANNA, F. J. O. **Raça e assimilação**. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

WALSH C. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

XAVIER, G. P. M. A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. **Anais** da Reunião Anual da ANPED, 2007.

XAVIER, G. P. M. Refletindo Multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectiva. **Anais** da Reunião Anual da ANPED, 2008.