UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE -PPGREC

CLÁUDIA MOREIRA COSTA

IDENTIDADE ÉTNICA, GÊNERO E PERTENCIMENTO: SABERES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS DO ODEERE/UESB

JEQUIÉ/BA
2017

CLÁUDIA MOREIRA COSTA

IDENTIDADE ÉTNICA, GÊNERO E PERTENCIMENTO: SABERES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS DO ODEERE/UESB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual

Orientadora: Prof. Dra. Mª de Fátima A. Di Gregorio

JEQUIÉ/BA
2017

C394i Costa, Cláudia Moreira.

Identidade étnica, gênero e pertencimento: saberes de professoras egressas do curso de extensão em educação e culturas afro-brasileiras do ODEERE/UESB / Cláudia Moreira Costa.- Jequié, 2017. 110f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Prof. Dra. Mª de Fátima A. Di Gregorio)

1. Professoras Negras 2. Gênero 3. Identidade Étnica 4. Saberes profissionais 5. História Oral I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 305.896081

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

CLÁUDIA MOREIRA COSTA

IDENTIDADE ÉTNICA, GÊNERO E PERTENCIMENTO: SABERES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS DO ODEERE/UESB

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade- PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.
Linha de Pesquisa 2: **Etnias, Gênero e Diversidade Sexual.**

Aprovada em: 18 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria de Fátima Araújo Di Gregório – UESB
Orientadora

Profª. Drª. Ana Angélica Leal Barbosa- UESB
Examinadora

Profª. Drª. Cláudia de Faria Barbosa - UESB/Faculdade Rui Barbosa
Examinadora

JEQUIÉ/BA
2017

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto do encontro de muitas vozes que me impulsionaram ingressar e concluir os estudos no mestrado. Diante disso, sou grata a muitas pessoas e situações:

A Deus, por ter me concedido a vida e inspirado meus sonhos;

A minha mãe, que mesmo sem entender muita coisa desse processo acadêmico, sempre me deu o suporte necessário para percorrer essa jornada;

Ao amado esposo, Walmir, por compreender as tantas ausências e apoiar minhas escolhas;

Ao meu menino Vitor, por trazer leveza, desconstruir certezas e, com toda sua singeleza, animar os momentos mais difíceis dessa caminhada, trazendo doces palavras de amor ou perguntas que me faziam mergulhar no universo infantil, encontrando novo fôlego para retomar os estudos;

A Luana, pelo carinho e zelo com que cuida do meu filho. Seu apoio me deu segurança para as ausências e reclusões necessárias, durante o mestrado;

A minha orientadora, Dra. Maria de Fátima Di Gregorio, que abriu as portas para essa pesquisa e me acolheu de maneira generosa. A confiança depositada, os diálogos amigáveis, o carinho, o respeito ao trabalho realizado e incentivos constantes, fizeram da minha construção de conhecimento um percurso para além do crescimento cognitivo. Muito obrigada, por me guiar nessa jornada a qual me lancei, para me constituir pesquisadora. A você, minha eterna gratidão;

Às amadas amigas-irmãs do sexteto (Cecília, Letícia, Luciene, Míriam e One), por estarem sempre ao meu lado, celebrando cada conquista. Nossa amizade é alicerce nas minhas identidades;

À professora e coordenadora do Programa, Phd. Marise de Santana, pelas conversas e problematizações norteadoras desse processo investigativo;

As/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, por me ensinarem a desconfiar das situações tomadas como naturais, descortinando uma atitude problematizadora diante da vida;

A toda equipe do ODEERE, pelo compromisso, suporte e presteza dados durante os dois anos de curso;

Ao Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias - GEHFTIM, pela oportunidade de socializar saberes e experiências intelectuais;

Às professoras colaboradoras desse estudo, que dedicaram um tempo de suas vidas para socializar seus percursos profissionais e histórias de vida. Agradeço a confiança e prontidão de cada uma, diante das necessidades de minha pesquisa;

Aos colegas do programa, com os quais compartilhei aprendizagens, sugestões, carinho, amizade, lanches gostosos e boas gargalhadas. Obrigada, pelos laços de amizade construídos;

Aos amigos que acompanham meu crescimento intelectual. Em especial a Keu, pela amizade e por estar próxima, compartilhando momentos de alegria, lamentos e angústias, tornando-se incentivadora constante;

Às professoras Dra. Ana Angélica Leal Barbosa e Dra. Cláudia de Faria Barbosa, avaliadoras da dissertação, agradeço a leitura atenta e criteriosa, assim como as valiosas contribuições oferecidas por vocês.

À professora e amiga Lúcia da Guarda, pela revisão dos escritos resultantes desta pesquisa.

E como diz Ecléa Bosi (1994), é bom a gente lembrar!

A herança ancestral africana recriada no Brasil – e que chamamos de cultura negra – orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôts, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, nos corpos. Muito desse processo acontece de forma inconsciente.

Nilma Lino Gomes

COSTA, Cláudia Moreira. Identidade étnica, gênero e pertencimento: saberes de professoras egressas do curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE/UESB. 2017. 110 páginas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa resulta de uma investigação realizada com um grupo de mulheres-negras-professoras, de um programa de formação continuada, promovido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Focaliza a construção dos saberes profissionais de professoras negras na relação de contato com a escola, pensada na lógica dos paradigmas eurocêntricos, privilegiando as identidades de gênero e étnica, como elementos construtores desses saberes. Considerando, nesta pesquisa, as vivências de atribuição (de pessoas para com elas) e de autoatribuição (delas em relação a elas próprias), investiga-se como professoras negras, egressas do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE, têm articulado as questões de gênero e identidade étnica aos seus saberes profissionais, buscando compreender os percursos e dilemas do processo. Nesse sentido, analisa-se as categorias gênero, identidade étnica e saberes profissionais, cuja pesquisa empírica, de natureza qualitativa, vem ancorada na História Oral, com amostra constituída de quatro colaboradoras que participaram da técnica de entrevista individual – narrações, possibilitando leitura de suas falas. Recorre-se a documentos do Curso de Extensão do órgão ODEERE, os quais apresentam elementos para pensar os sentidos atribuídos aos cursos de formação continuada para professores/as, que se interessam em estudos afro brasileiros, com discussões voltadas para a identidade de gênero e afirmação do pertencimento étnico, além de abrir espaços para a mobilização de saberes profissionais que possibilitam lidar com essas questões em suas práticas. A pesquisa aponta para a reflexão dos sentidos atribuídos ao curso de formação continuada oferecido pelo ODEERE na percepção, reconhecimento e/ou embasamento teórico para a identidade de gênero e afirmação do pertencimento étnico, assim como a mobilização de saberes profissionais para lidarem com questões desta natureza em suas práxis. Tal mobilização retrata o resultado de construções ancoradas em identidades plurais, múltiplas, incompletas e não fixas, que por vezes são omitidas, vivenciadas, assumidas e/ou transformadas.

Palavras-chave: Professoras Negras. Gênero. Identidade Étnica. Saberes Profissionais. História Oral.

COSTA, Cláudia Moreira. Ethnic identity, gender and belonging: knowledge of teachers graduating from the ODEERE / UESB Afro-Brazilian Education and Cultures extension course. 2017. 110 pages. Dissertation (Masters) - Graduate Program in Ethnic Relations and Contemporaneity, State University of Southwest of Bahia, Jequié, 2017.

ABSTRACT

This research results from an investigation carried out with a group of black-women-teachers, of a continuing education program promoted by the Ethnic Relations and Education Organ (ODEERE), of the State University of Southwest of Bahia (UESB). It focuses on the construction of the professional knowledge of black teachers in the relation of contact with the school, thinking about the logic of the eurocentric paradigms, privileging the gender and ethnic identities as building elements of this knowledge. Considering in this research, the experiences of attribution (of people to them) and of self-attribution (of them in relation to themselves), are investigated as black teachers, graduated from the Extension Course in Education and Afro-Brazilian Cultures of ODEERE articulating the issues of gender and ethnic identity to their professional knowledge, seeking to understand the pathways and dilemmas of the process. In this sense, the categories gender, ethnic identity and professional knowledge are analyzed, whose empirical research, of a qualitative nature, is anchored in Oral History, with a sample composed of four collaborators who participated in the technique of individual interview - narrations, enabling reading of their talks. Extension Course documents are used from the organ ODEERE, which present elements to think about the meanings attributed to the continuing education courses for teachers, who are interested in Afro-Brazilian studies, with studies aimed at the identity of gender and affirmation of ethnic belonging, as well as opening spaces for the mobilization of professional knowledge that enable them to deal with these issues in their practices. The research points to the reflection of the meanings attributed to the continuing education offered by ODEERE in the perception, recognition and / or theoretical basis for gender identity and affirmation of ethnic belonging, as well as the mobilization of professional knowledge to deal with issues of this nature In their praxis. Such mobilization portrays the result of constructions anchored in plural, multiple, incomplete, and non-fixed identities that are sometimes omitted, experienced, assumed, and / or transformed.

Keywords: Black Teachers. Genre. Ethnic Identity. Professional Knowledge. Oral History.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da região Sudoeste da Bahia 50

Imagem 2 - Foto da fachada do ODEERE 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas pelo ODEERE 52

Quadro 2 - Módulos do curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras.....56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de inscritos/as no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras: 2005 - 2015.....54

Gráfico 2 - Concluintes e desistentes do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras: 2005 - 2015.....55

LISTA DE SIGLAS

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GEHFTIM – Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LGBTTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais

NEABs - Núcleos de Estudos de Culturas Afro-brasileiras

ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas

ONU - Organização das Nações Unidas

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Declarado

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: INTERFACES ENTRE GÊNERO E PERTENÇA ÉTNICA 21

1.1 A MULHER-NEGRA-PROFESSORA E SEUS LUGARES DE PERTENCIMENTO..... 21

1.2 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA TRANSCENDÊNCIA DO LAR PARA A SALA DE AULA..... 25

1.3 IDENTIDADE ÉTNICA: OLHARES SOBRE O FAZER-SE DOCENTE..... 34

1.4 SABERES MOBILIZADOS NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS..... 41

CAPÍTULO II

DIÁLOGOS ENTRE RELAÇÕES ÉTNICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO ODEERE 50

2.1 TRAJETÓRIA DO ODEERE: PERCURSOS E INTENÇÕES 50

2.2 O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS.. 54

2.3 PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO ODEERE..... 59

2.4 TRAVESSIAS DO ODEERE NO TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICAS..... 62

CAPÍTULO III

GÊNERO E IDENTIDADE ÉTNICA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS 75

3.1 HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS: OLHARES DE PROFESSORAS..... 75

3.2 GÊNERO E PERTENÇA ÉTNICA: SENTIDOS PRODUZIDOS NOS SABERES PROFISSIONAIS..... 78

3.2.1 Representações do ser mulher-negra e tornar-se professora..... 79

3.2.2 Afirmação étnica e saberes profissionais 86

3.3 CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: DESVELANDO IDENTIDADES E PRÁTICAS..... 92

CONSIDERAÇÕES 99

REFERÊNCIAS..... 103

APÊNDICES..... 108

INTRODUÇÃO

> Toda visão é um ponto de vista. O mundo é o horizonte de todo objeto, que só é percebido em parte (RICOEUR, 2011, p. 9).

A expressão "tá repreendido em nome de Jesus!" foi ouvida muitas vezes durante encontros pedagógicos, quando a pauta se reportava a conteúdos voltados para as culturas africanas e afro-brasileiras. A referida expressão desencadeou inquietações e, a partir destes, foram construídos os fios que conduziram a tessitura desta pesquisa. Descortina-se, assim, o interesse pela temática das relações étnicas com enfoque nas culturas afro-brasileiras, provocadas a partir da atuação da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica no município de Jaguaquara-BA, função essa que implica assumir um conjunto de atribuições escolares, entre as quais, articular momentos de discussões sobre diversos temas, inclusive relações étnicas.

Nessas experiências, as professoras[1] relatavam vivências significativas relacionadas ao tema, mas não conseguiam aprofundá-las e, em algumas situações, teciam comentários depreciativos à cultura negra, projetando a sociedade brasileira como branca e cristã. Os relatos dessas professoras, acerca das culturas afro-brasileiras, traziam marcas do sistema, do modelo educacional colonizador e dos reflexos das comunidades nas quais estão inseridas. Os parâmetros marcadores desses saberes, advindos de grupos como família, escola e sociedade, têm valorizado a sociedade ocidental europeizada como se fosse a ideal. Essas referências interferem na construção das identidades profissionais, ao tempo em que passavam a assimilar, muitas vezes, os elementos constitutivos e reforçadores dos projetos identitários eurocêntricos. Destarte, o dia a dia do trabalho pedagógico instigou ainda mais o olhar para as relações étnicas, suscitando questionamentos acerca de algumas práticas naturalizadas entre as professoras, contribuindo, assim, para legitimar as inquietações acerca do tema.

A aproximação com a temática trouxe a possibilidade de adentrar em um universo de pesquisa que contemplasse a formação continuada e o seu papel na (re)construção dos saberes e identidades profissionais. Nesse ínterim, pensar questões as quais emergem nos espaços educativos, suscitou considerar o entrelaçamento de saberes que, de acordo com Tardif (2014,

[1] A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação da pesquisadora, são segmentos constituídos, predominantemente, pela presença feminina.

p. 21), provém de “várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. E essas composições retratam esforço individual e coletivo em busca de outras maneiras de pensar, agir e estar presente nas variadas situações do desenvolvimento profissional. Mediante emergência das inquietudes supracitadas, surge o desejo de investigar professoras egressas do curso de formação continuada em Educação e Culturas Afro-Brasileiras, promovido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié.

Contrapondo aos processos de formação unilateral obtidos por profissionais docentes, durante a formação inicial, o ODEERE problematiza as dimensões sócio-histórico-culturais precursoras do currículo escolar e apresenta uma proposta de descolonização do pensamento. Em sua ação teórico-prática está presente a educação simbólica, responsável por pensar as relações étnicas, com ênfase no legado africano, agregando o respeito e a valorização às diversidades culturais. Tais ações contemplam os aspectos históricos da população negra, às relações estabelecidas a partir do pertencimento, ao sagrado e aos seus simbolismos.

O contato com o campo de pesquisa trouxe um recorte para a investigação, uma vez que todas as professoras com as quais se estabeleceu contato e que aceitaram participar da pesquisa se autodeclararam negras. Assim, os sujeitos do estudo foram definidos: mulheres-negras-professoras egressas do curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE.

Os estudos realizados, através do mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, apontaram novos caminhos para a investigação devido à percepção de que não dá para pensar situações relacionadas às mulheres-negras de maneira isolada, sendo necessário contextualizá-las no âmbito das relações étnicas e das questões de gênero, por se encontrarem imbricadas na cultura e por possuírem caráter dinâmico. Descobre-se, nesse processo, que o estudo dos saberes profissionais de professoras negras se constrói no campo no qual atuam, devido às suas condições de mulheres, de negras e de professoras, geradas, sobretudo, pelas experiências pessoal e profissional.

A premissa nas quais os elementos identitários negro e mulher vêm imbuídos de representações, trouxe reverberações acerca do processo histórico vivenciado pelas mulheres na carreira do magistério. Dentre as múltiplas questões que as diferenciam, evidencia-se gênero e etnia como construções individuais-sociais dos próprios sujeitos, os quais são responsáveis por ordenar pensamentos e ações, através dos agenciamentos simbólicos e dos lugares assumidos pelas culturas produzidas.

Frente a essas informações e com a finalidade de mapear produções onde tratassem de professoras negras e a construção dos saberes profissionais, foi realizada uma pesquisa na perspectiva do estado do conhecimento, utilizando como base de dados trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o banco de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2006 a 2014. Esse recorte temporal se justifica devido a maior visibilidade à cultura negra na Educação Básica, em decorrência da implementação da Lei 10.639/2003[2].

De acordo com o que vem sendo tratado, no âmbito nacional, registra-se a existência de variadas pesquisas e publicações relacionadas à compreensão dos saberes profissionais docentes. Recorrendo ao enfoque presente nos estudos de Maurice Tardif (2014), Antonio Nóvoa (1992; 1997) e Selma Garrido Pimenta (1997; 2000), esse levantamento revelou que as produções acerca da temática têm colocado as professoras no centro das discussões, considerando suas histórias de vida e relações sociais como constitutivas de seus saberes profissionais, superando os estudos centrados na racionalidade técnica[3] (SCHON, 1995). Os trabalhos encontrados nessas bases de dados, entre artigos e dissertações, buscam respostas para questões voltadas ao enfrentamento do racismo; ao "silenciamento" do currículo como responsável pela manutenção da invisibilidade da população negra e a identidade negra relacionada à estética, destacando principalmente o cabelo crespo.

No que concerne à relação ODEERE e desenvolvimento profissional docente, foram encontrados dois trabalhos: o primeiro, "A educação para as relações étnico-raciais na educação básica e a formação continuada do/a Educador/a: a experiência do ODEREE", da professora Elenice Silva Ferreira (2010), objetivando analisar a relação entre a educação das relações etnicorraciais na educação básica como tentativa de implementação da Lei 10.639/03 e a sua relação com a experiência de formação continuada ofertada pelo ODEREE/UESB; e o segundo, o relatório de pós-doc da professora Marise de Santana (2016), intitulado "Antropologia afro-brasileira: proposta didática para educação das relações étnicas[4]", tendo como objetivo elaborar uma proposição didática em que a construção do conhecimento afro-brasileiro subsidie o trabalho com a lei 10.639/2003. Vale ressaltar que essas produções se

---

[2] A **Lei 10.639/03** alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Em março de 2008 esta lei foi alterada pela **Lei 11.645/08** incorporando a história e cultura dos povos indígenas nos currículos da educação básica.

[3] O modelo da **racionalidade técnica** é também conhecido como a epistemologia positivista da prática, "a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (SCHÖN, 1995, p. 21). De acordo com o autor, este modelo apresenta o/a professor/a como simples executor/a de saberes produzidos por outros estudiosos. Nesse sentido, aprende-se o suficiente para administrar o processo ensino-aprendizagem.

[4] O texto desse relatório foi adaptado para um capítulo do livro "ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano", o qual serviu de embasamento para a construção desta dissertação.

distanciam da proposta do presente estudo por centrar a discussão na melhoria da ação pedagógica na escola.

Não obstante, o contato com tais produções, anunciou a existência de uma lacuna nos estudos acerca das relações étnicas para discutir como as professoras negras constroem suas identidades, considerando suas interações no ambiente escolar com pessoas não negras (colegas e alunos), com o conhecimento e com o currículo, pensados na lógica dos paradigmas etnocêntricos e eurocêntricos. No entremeio das descobertas proporcionadas através das produções acadêmicas e também das observações realizadas durante a experiência no trabalho com a coordenação pedagógica, esta pesquisa focaliza a construção dos saberes profissionais de professoras negras na relação de contato com a escola, privilegiando as identidades de gênero e étnica como elementos construtores desses saberes.

Discute-se os saberes que são mobilizados por cada professora egressa do curso em estudo, mediante a trajetória de vida, a maneira como construíram suas identidades docentes e o modo como experienciam seu trabalho após vivências com as relações étnicas no curso de formação continuada. À vista disso, foram levados em consideração os processos de autoafirmação estabelecidos nas situações de interação e como a identidade étnica ganha sentido através dos sistemas simbólicos culturais pelos quais expressam seus pertencimentos étnicos. A concepção de pertencimento é aqui entendida como resultado de um processo de autoafirmação advindo da tomada de consciência da posição que o indivíduo ocupa, individual/coletivamente, na sociedade.

Nesse contexto investigativo, a questão norteadora do presente estudo é: como professoras negras têm articulado gênero e identidade étnica aos seus saberes profissionais, a partir da inserção no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE?

Tal questionamento está implícito no entendimento de que os saberes profissionais perpassam pelas diversas dimensões da formação pessoal e profissional dessas professoras, atribuindo sentidos e relação entre suas trajetórias de vida, o que são, fazem e pensam. Para Tardif (2014, p. 223), os saberes se inserem no “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Ademais, faz-se necessário traduzir as vivências e os olhares daquelas que fazem acontecer o dia a dia da profissão, através de suas narrativas, a fim de compreender os efeitos e os sentidos inscritos no contexto sócio-histórico-cultural.

Diante disso, objetiva-se com o estudo investigar como professoras negras egressas do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE têm articulado as questões de gênero e identidade étnica aos seus saberes profissionais, buscando compreender os percursos e dilemas desse processo. Secundariamente, alguns objetivos específicos foram traçados, tais como: 1) investigar os saberes profissionais de professoras negras em suas interfaces entre gênero e pertença étnica; 2) explicitar a proposta do ODEERE no trabalho com as relações étnicas; e 3) analisar os sentidos que as professoras negras constroem sobre gênero e identidade étnica na constituição de seus saberes profissionais, relacionando-os com o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE.

Para contemplar a questão norteadora e os objetivos propostos, a pesquisa aportou na abordagem qualitativa, embasada nos trabalhos de Minayo (1996), por valorizar o aprofundamento da interpretação e a compreensão de um fenômeno, sem se ater a representatividade numérica. Ao contemplar tal abordagem, considera-se o fato das pessoas envolvidas no processo de pesquisa serem "[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados" (MINAYO, 1996, p. 22), estando em permanente estado de transformação.

Dada às especificidades do objeto de pesquisa, a metodologia está ancorada na História Oral a qual, de acordo com Verena Alberti (2004), mostra-se como um misto de método, fonte e técnica entrelaçados. Tem-se a história oral como "um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas" (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 15), sendo estas pessoas consideradas como colaboradoras e não meras informantes. A esse respeito, a história oral, como resultado de colaboração, valoriza as subjetividades de quem participa da pesquisa. Nessa perspectiva, ao evidenciar suas vozes, no processo de construção dos saberes e as identidades profissionais, podem ser revelados os significados, as escolhas, os desafios, as trajetórias, as experiências pessoais e as atuações docentes.

Mediante o contexto dos procedimentos e tessitura da pesquisa, adota-se a perspectiva da História Oral Temática com base nos pressupostos de Meihy e Holanda (2013), quando sinalizam sobre essa abordagem a qual permite a articulação entre as narrativas das colaboradoras com outros documentos, nesse caso os registros do curso de extensão do ODEERE.

O trabalho de campo foi efetivado em quatro etapas e realizado com professoras negras que participaram do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do

ODEERE. A seleção dessas entrevistadas ocorreu a partir da organização em rede, conforme orientam os estudos de Meihy e Holanda (2013). Buscou-se ajuda de informantes para indicar e estabelecer contato com essas profissionais. A escolha das colaboradoras foi definida, previamente, tendo como critério selecionar aquelas que tivessem olhares diferentes sobre a temática e que morassem ou trabalhassem entre as cidades de Jaguaquara e Jequié, facilitando o contato com a pesquisadora, deixando um campo aberto para a formação da rede de colaboradoras.

Na primeira etapa, foi aplicado um questionário de identificação para oito professoras, com o intuito de levantar as características mais gerais dessas docentes como idade, formação, tempo de serviço, disciplinas trabalhadas, como se autodeclaram e a motivação para participar do Curso em Educação e Culturas Afro-brasileiras. As respostas dos questionários nortearam a escolha das participantes das entrevistas, buscando diversificar o grupo de colaboradoras.

Na segunda etapa, foi realizada a entrevista, pautando-se em eixos estruturantes relacionados às questões de gênero e relações étnicas na constituição dos saberes profissionais. Foram entrevistadas quatro professoras, às quais se atribuiu valor referencial qualitativo em função de sua relação com o tema estudado, uma vez que cada uma delas foi considerada como "um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista" (ALBERTI, 2004, p. 34). As quatro colaboradoras têm idades entre 29 e 57 anos, possuem trajetórias de vida diferenciadas e estabeleceram interações particulares com os temas abordados.

Para as entrevistas seguiu-se um roteiro com questões previamente definidas, deixando campo aberto onde as colaboradoras pudessem contar suas vivências e assim retomar o fio condutor das perguntas, quando necessário. Teresa Haguette (1995, p. 87), assevera que "na entrevista, a fonte de viés se localiza tanto nos fatores externos ao observador, tais como o próprio roteiro e o informante ou entrevistado, como na situação interacional entre entrevistador e entrevistado". Dessa maneira, durante a entrevista também foi utilizada a observação. Considerou-se, nesse momento, comportamento, gestos, assim como a correspondência dos relatos com a realidade.

A terceira etapa consistiu da análise de documentos do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE, a fim de traçar um breve histórico da instituição e explicitar a maneira como esse órgão articula as atividades de ensino-pesquisa-extensão com a educação para as relações étnicas na formação docente.

Na quarta etapa, foi realizada a análise dos relatos das professoras. As inferências e interpretações foram articuladas aos objetivos do estudo e à base teórica que sustenta a

investigação. Durante essa etapa, buscou-se integrar o processo de desenvolvimento da proposta, por entender que o relato da entrevista não deve ser encarado como a própria história, a qual se busca recontar, mas sim como uma fonte a ser interpretada. De acordo aos estudos de Alberti (2004, p. 19), "no caso de entrevista de história oral, ela também requer uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos".

Para efetivação da investigação aqui proposta e garantia da visibilidade dos textos produzidos a partir dos relatos das colaboradoras, foram seguidas as etapas descritas por Meihy e Holanda (2013), sendo elas: transcrição, textualização, transcriação e por fim, análise e interpretação.

Na passagem do texto oral (entrevista gravada) para a escrita, utilizou-se a técnica de 'transcrição', conferindo fidelidade ao conteúdo, onde a fala de cada professora foi transformada em escrita, passando para o papel tudo que foi dito, inclusive as repetições, os vícios de linguagem, os ruídos, os momentos de riso e os silêncios. Em seguida, foi realizada a 'textualização', na qual se anulou a voz da entrevistadora, suprimindo as suas perguntas, fundindo-as nas respostas. Além disso, foram eliminadas as repetições e alguns dos vícios de linguagem, e ainda se organizou o texto por eixos temáticos. Logo após, através da 'transcriação', o texto foi recriado sem modificar o caráter original da entrevista, respeitando as falas "seja nas formas de construção de frases ou no universo vocabular" (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 135). Essa etapa teve por objetivo organizar e inverter as ordens dos parágrafos, a fim de aproximar os relatos "do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar" (idem).

Feito isso, cada colaboradora recebeu um e-mail com o texto de sua entrevista para conhecimento e autorização do que estava escrito. A intenção foi de promover, através do ato de conferência, "a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo" (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 137), podendo sugerir modificações ou correções. Após essa confirmação, foi realizada a 'análise e interpretação' dos relatos das professoras, alinhando-os com os objetivos propostos pela pesquisa, e, de igual modo, estabelecer diálogos com os documentos disponibilizados pelo ODEERE e referencial teórico. Ao utilizar as falas das professoras - narrando histórias singulares, diferentes, próprias de cada trajetória -, pela questão do anonimato necessário à pesquisa, foi tomada a decisão de não identificar essas mulheres; assim foram atribuídos nomes africanos com o intuito de preservar suas identidades. Para tanto, foram utilizados os codinomes: Ayo, Dandara, Zulai e Zunduri.

A pesquisa empreendida privilegia três categorias de análise: gênero, identidade étnica e saberes profissionais, que se dissolvem em eixos estruturantes. Partindo desses eixos, foram selecionadas falas que melhor respondiam as perguntas realizadas e estas foram confrontadas com o aporte teórico que sustenta a pesquisa.

Gênero, enquanto categoria analítica, apresenta elementos que contribuem para pensar como se deu o processo de feminização do magistério, no qual se produziu a mulher professora, ao mesmo tempo para pensar a posicionalidade da mulher negra nesse processo. Trata-se essa categoria à luz das contribuições teóricas de Joan Scott (1995; 1999), Guacira Lopes Louro (1997; 1997b; 2008; 2008b), Cláudia Vianna (1999; 2002; 2013), Fúlvia Rosemberg (1992) e Nilma Lino Gomes (1995).

A identidade étnica é tratada recorrendo ao enfoque presente nos estudos de Fredrik Barth (2011) e Poutignat e Streiff-Fenart (2011), como uma construção realizada no processo de transformação e interação dos grupos, além do intuito de compreender as situações de interação e seus contatos entre escola pensada na lógica hegemônica (nós) e professoras negras (eles). Ressalta-se que abordar questões relativas a identidades requer reconhecê-las como realidades sócio-histórico-culturais em constante movimento. Para tanto, as contribuições de Stuart Hall (2003; 2004; 2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2014) são fundamentais para articulação dos conceitos.

Para os estudos sobre saberes profissionais (experienciais, disciplinares, curriculares e docentes) recorre-se a perspectiva de Tardif (2014), Nóvoa (1992; 1997) e Pimenta (1997; 2000), abordando os recortes de gênero e identidade étnica como elementos construtores desses saberes entre professoras negras, a partir da inserção no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, promovido pelo ODEERE.

Com base na exposição dos fatos e referências apresentadas, este estudo está subdividido em três capítulos os quais apresentam os referencias teóricos em que se pautaram os estudos e os resultados da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado “Desenvolvimento profissional docente: interfaces entre gênero e pertença étnica”, situa o leitor sobre os elementos conceituais presentes no desenvolvimento profissional construídos por identidades relacionadas entre si e atrelados aos diferentes contextos em que as professoras estão inseridas. Discorre acerca da presença da mulher negra na carreira do magistério, a partir do olhar das questões de gênero, pertencimento étnico e saberes profissionais.

O segundo capítulo, “Diálogos entre relações étnicas e formação docente no ODEERE”, explicita a proposta do ODEERE no trabalho com as relações étnicas, responsável pela formação docente, contextualizando com relatos de vivências das professoras colaboradoras.

Traça um breve histórico do órgão, evidenciando as bases epistemológicas que compõem o programa com destaque para o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras.

O terceiro capítulo, “Gênero e identidade étnica na constituição dos saberes profissionais”, apresenta os dados empíricos referentes às entrevistas realizadas. Nesta incursão, as professoras, juntamente aos seus costumes e às suas histórias, desvelam efeitos e sentidos os quais traduzem experiências concernentes às questões de gênero e pertença étnica na constituição de suas identidades profissionais.

Nas considerações, analisa-se os processos nos quais se inserem as professoras negras, relacionado às interações no ambiente de trabalho e na vida pessoal, buscando compreender a problemática em questão. Por fim, são apresentadas algumas tessituras, sem nenhuma pretensão de dar respostas, mas sim de abrir caminhos para pensamentos e possibilidades de reflexões acerca do desenvolvimento profissional das colaboradoras desse estudo e da própria formação continuada oferecida pelo ODEERE.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: INTERFACES ENTRE GÊNERO E PERTENÇA ÉTNICA

> A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro (LARROSA, 2002).

Os saberes profissionais se dão no bojo das relações sociais mediados pelos entrelugares do gênero, do pertencimento étnico, da condição social, dentre outras questões pertinentes na trajetória de cada professora, resultando em identidades docentes. Nessa perspectiva, o capítulo propõe realizar um levantamento bibliográfico a fim de discutir gênero e identidade étnica, como elementos conceituais presentes no desenvolvimento profissional que se mostram construídos por identidades relacionadas entre si e atrelados aos diferentes contextos em que as professoras estão inseridas. O ponto de partida deste texto é apresentar a dimensão étnico-cultural no processo histórico de mulheres-negras-professoras e seus domínios simbólicos onde elaboram-se saberes profissionais.

1.1 A MULHER-NEGRA-PROFESSORA E SEUS LUGARES DE PERTENCIMENTO

A presença da mulher negra na carreira do magistério conduz tratar, dentre as múltiplas questões que as diferenciam, sobre os enfoques de gênero e etnicidade como operações de classificação cultural, os quais tem ordenado pensamentos e ações sociais. Desse modo, este estudo atende a necessidade imposta ao mundo contemporâneo de compreensão do processo de interação social entre grupos culturalmente distintos (segundo a perspectiva dos próprios sujeitos) onde a adscrição categorial implica o aspecto subjetivo (autoidentificação) e o aspecto objetivo (expresso na identificação realizada pelos outros). Pensar o desenvolvimento profissional de mulheres-negras-professoras incide no intercâmbio da compreensão de si mesmas e do contexto de trabalho onde estão inseridas.

Gênero e etnicidade como fontes de identidade adquirem significado no processo de construção dos saberes profissionais de mulheres-negras-professoras, posto que trazem à tona suas vivências, (des)constroem certezas, questionam posturas e afirmam lugares. Por

conseguinte, os saberes docentes acionam a trajetória de vida utilizando referenciais espaço-temporais considerados válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais reivindicadas (TARDIF, 2014). Nesse sentido, este estudo focaliza a construção dos saberes profissionais de professoras negras na relação de contato com a escola pensada na lógica dos paradigmas eurocêntricos, privilegiando as identidades de gênero e étnica como elementos construtores destes saberes.

Partindo do pressuposto de que a identidade constrói-se historicamente diferindo de cultura para cultura e com base nos estudos de Souza (1983) sobre ser negro no Brasil, considera-se que ser negra é assumir-se enquanto tal apropriando-se do sentimento de identidade e pertencimento. De acordo com autora, não se nasce negra, "torna-se negra" e esse processo requer:

> [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 1983, p. 77).

Tomar posse dessa consciência perpassa por processos de desconstrução, ancorados em referenciais presentes no conjunto da cultura brasileira sobre o ser negro/a, e buscar nas dimensões pessoal, histórico-cultural a percepção do seu grupo de pertença. Considerando a cultura enquanto produção humana, composta de um universo simbólico, cuja rede de relações e significações lançam os sujeitos em um movimento de interpretações, a autoafirmação sucede através de sistemas simbólicos[5] de representação. Tais sistemas adquirem significado no processo de construção da identidade étnica e de gênero, posto que revelam-se como espaços de produção de saberes, sentidos, experiências e interações marcadas pelas diferenças[6] (SILVA, 2014).

De acordo aos estudos de Barth (2011), a etnicidade se articula em agrupamentos dicotômicos: nós e eles, requer ser expressa e validada na interação social. Nessa perspectiva, os saberes profissionais construídos e mobilizados nas situações de interação e seus contatos entre a escola pensada na lógica hegemônica (nós) e professoras negras (eles), entrelaçam-se

---

[5] Os **sistemas simbólicos** são aqui entendidos na perspectiva de Laraia (1996) que os descrevem com base nos estudos de Levi-Strauss e Clifford Geertz. A partir de Strauss, considera-os como criação acumulativa da mente humana, dessa forma tenta decodificar na estruturação dos domínios culturais – mitos, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais. E a partir dos estudos de Geertz, descreve que o estudo da cultura é uma interpretação dos sistemas simbólicos partilhados pelos membros de uma cultura. Os símbolos e significados são partilhados pelos membros do sistema cultural nos âmbitos públicos e privados.

[6] Para Silva (2000, p. 42), o conceito de **diferença** passou a ter notoriedade com a teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada "política de identidade" e dos movimentos multiculturalistas. Nesse contexto, "refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade". A diferença não pode se dissociar do conceito de identidade. Ambas estão imbricadas.

nas relações de autoafirmação pautadas na identidade e diferença (SILVA, 2014). Identidade porque compreender-se enquanto mulher-negra-professora é condição advinda das vivências e subjetividades reiteradas na relação com o "outro", nesse caso, a escola estruturada no pensamento masculino, branco e cristão. E diferença porque, distinto do conjunto das mulheres professoras, a mulher-negra, ao escolher a profissão do magistério, mobiliza uma força maior do que a branca para lidar com preconceitos e comprovar competência profissional (GOMES, 1995).

Diante dessas prerrogativas, as questões de gênero e de pertencimento étnico, enquanto fator de etnicidade, acionam elementos identitários materiais e imateriais, evidenciando as diferenças. Tais elementos apresentam-se como ponto de condução das discussões das relações étnicas, passando a ser compreendidos como relacionais por terem marcação simbólica conexa a outras identidades, pois "é o símbolo que permite ao sentido engendrar limites, diferenças, tornando possível a mediação social" (SODRÉ, 2005, p. 37).

Sendo a cultura dinâmica, na qual os seres humanos "têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los" (LARAIA, 1996, p. 50), através da partilha dos sistemas simbólicos, essa noção de cultura é compreendida como produção que se transforma no movimento diário da vida e, nessa dinâmica, produz-se novos sujeitos. Ademais, os processos culturais construídos acerca da mulher-negra-professora remetem aos aspectos identitários instaurados na concepção simbólica, pautados na percepção da relação com o "outro" e autoafirmada de maneiras diversas, com o intuito de dar visibilidade às subjetividades. Entre os processos culturais construídos acerca da inserção da mulher negra entre a cultura e o papel na sociedade, destaca-se:

> ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que é incapaz intelectualmente (GOMES, 1995, p. 115).

Observa-se um recrudescimento e radicalismo étnico e de gênero nos diversos contextos aos quais as mulheres estão inseridas. Partindo desse entendimento, a atuação de mulheres negras no magistério pode ser vista como o rompimento de ideias engendradas no imaginário social, no qual foi suplantada a imagem de incapacidade intelectual da mulher, especialmente a negra, para ocupar um espaço sob arestas de preceito, controle, raciocínio e ordem masculinas. Para essas profissionais, romper com esse viés, ao sair da esfera privada e inserir-se na pública, garantindo respeito a sua atividade profissional, trouxe um duplo desafio: o binômio de serem mulheres e negras, consideradas inferiores aos homens.

O desenvolvimento profissional de mulheres negras traz em sua constituição elementos de afirmação étnica, pois como afirma Barth (2011, p. 190), a identidade étnica se expressa pelo ato de um grupo poder contar com "membros que se identificam a são identificados por outros", sendo que as relações estabelecidas com os "outros" permitem transformações contínuas que modelam a identidade, o que implica sinais de identificação e persistência das diferenças. Assim, uma situação de contato pode ser descrita como elemento definidor para construção da identidade étnica, que segundo o autor, não é estática, se transforma a partir da interação entre os sujeitos e os diferentes grupos, permitindo transformações contínuas que modelam a identidade. Nesse contexto, a identidade étnica pode ser preservada, alterada, transformada, podendo, até mesmo, ser extinta.

Concomitantemente, evidenciam-se as questões de gênero com seus significados e símbolos construídos a partir das diferenças sexuais utilizadas de forma universal, estabelecendo nos grupos regras limitadoras de papéis em esferas da vida social, entre o público e o privado. Em concordância com Louro (1997, p 77), a concepção de gênero aqui expressa, refere-se às questões culturais por atrelar-se "ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto". E, mesmo tratando de uma pesquisa com mulheres, compreende-se que as identidades docentes femininas não podem ser entendidas se separadas das masculinas, pois toda identidade se constrói na relação entre "um" e "outro". Scott (1995, p. 42), em sua vertente entendida como pós-estruturalista, ressalta em seus estudos que gênero é "um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos".

As identidades de gênero e étnica fundamentam-se na constituição simbólica de uma rede de representações e de significados, que as articulam com os demais elementos da cultura. Assim, os elementos simbólicos e identitários que marcam os saberes profissionais de mulheres-negras-professoras podem impactar diretamente na maneira como estas profissionais concebem e se posicionam, frente à realidade. E isso decorre da formação tida nos diferentes contextos de suas trajetórias, pois do "vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade" (BOSI, 2003, p. 16).

Os debates em torno da memória propostos por Bosi (1994), auxiliam pensar as interações estabelecidas entre professoras negras (nós) e escola (eles) como parte de suas experiências objetivas e subjetivas, formando e transformando tanto as suas personalidades quanto seus papéis sociais. Sendo as memórias suportes das identidades, as professoras negras, com base nelas, podem constituir-se a partir de suas próprias histórias, pois

> De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado (BOSI, 2003, p. 38 - 39).

Nesse processo de socialização, a memória-hábito[7] "faz parte de todo nosso adestramento cultural" (BOSI, 1994, p. 49), uma vez que não se fixa apenas no campo subjetivo, pois toda vivência, mesmo singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. Conta com a experiência histórica e peculiar de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme afirma Laraia (1996, p. 68), "o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura".

Os saberes profissionais de mulheres negras professoras são aqui entendidos como uma realidade cambiante permeada por suas identidades de gênero e étnicas. Partindo de tal compreensão, este estudo reporta-se aos diferentes agenciamentos simbólicos presentes nas tramas históricas da feminização do magistério, da construção da identidade étnica, tomando a autoafirmação como sua base fundadora, dos saberes profissionais por meio dos lugares assumidos pelas culturas produzidas nos processos de interação e momento histórico no qual essas professoras estão inseridas.

1.2 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA TRANSCENDÊNCIA DO LAR PARA SALA DE AULA

Ao enveredar pela história do surgimento da mulher professora, busca-se desvelar inicialmente a feminização da carreira do magistério no Brasil e as representações sociais[8] da profissão, evidenciando a questão de gênero como constituinte das identidades profissionais

---

[7] A **memória-hábito** é descrita por Bergson em alusão ao fenômeno da lembrança, na conservação do passado e sua articulação com o presente, através da metáfora "o cone da memória". Nessa analogia, o autor busca descrever a passagem da percepção das coisas para o nível da consciência. Bosi (1994; 2003) utiliza-se desse conceito para descrever que "enquanto a percepção é a interseção do corpo com o mundo, a memória é a conservação que o espírito faz de si mesmo" (BOSI, 2003, p. 45).

[8] À luz dos estudos de Moscovici (1978), entende-se **representações sociais** como a interrelação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum. Para tanto, as relações sociais estabelecidas no cotidiano são fruto de representações facilmente apreendidas.

no interior das diversas esferas de interação no qual estão inseridas, a partir das contribuições de Vianna (2002), Rosemberg (1992), Louro (1997, 1997b, 2008) e Scott (1995, 1999).

A historiografia brasileira destaca que durante o período da República Velha (1889 – 1930), sob influência das teorias positivistas e burguesas, considerava-se o magistério como uma profissão feminina pelo fato de julgarem a mulher como capacitadas naturalmente para cuidar de crianças. Ademais, a entrada das mulheres no magistério perpassa por questões relativas às alterações nas relações econômicas e patriarcais, sendo um processo repleto de dificuldades e contradições, culminando na presença de uma maioria absoluta de mulheres no magistério.

De acordo com Vianna (2002), a inserção da mulher na carreira do magistério, final do século XIX, se deu mediante um contexto em que o ensino público primário se expande, no qual os homens começam a abandonar esse campo de trabalho em busca de melhores salários e as mulheres desejam ampliar seu universo, por ora, restrito aos espaços privados. A autora chama a atenção para o fato de que o magistério:

> se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANNA, 2013, p. 164).

A referenciação da entrada das mulheres no magistério denuncia a ausência de mulheres negras nesse processo. Estas, mesmo pertencendo ao sexo feminino, ingressaram na profissão tempos depois das brancas e durante a pesquisa não foi encontrado registro de quando isso acontece. Conforme Gomes (1995), quando as mulheres negras tornam-se professoras elas, contrariando o pensamento sexista e racista instalado no país, “saem dos seus lugares” os quais eram designados como a cozinha, o ser doméstica, passando a ocupar um lugar de status social que tinha o saber como poder simbólico. E isso resulta em rupturas e afirmações, principalmente de capacidade intelectual.

A partir daqui, a fim de contextualização histórica, trata-se o processo de feminização do magistério incluindo mulheres brancas e negras, embora seja sabido que apesar de haver pontos em comum nesse processo as lutas e significações sejam diferenciadas por cada uma dessas categorias.

Vianna (2002) assevera que, ao longo do século XX, o magistério assume um caráter eminentemente feminino e atualmente isso se reflete no campo da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) mostrando-se visível através da história de mulheres no exercício da docência. A autora apresenta dados do primeiro Censo do professor, realizado

por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1997, ao constatar que 14,1% da categoria é constituída por homens e 85,7% por mulheres. Dez anos depois, em 2007, esses dados foram atualizados através de novo estudo exploratório sobre o/a professor/a brasileiro/a, realizado também pelo INEP, e revela que as mulheres representam 81,6% do quadro docente, consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, MEC/INEP, 2009). E os últimos dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2014 indicam que 80% do total de docentes na Educação Básica são mulheres (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014). Esses dados confirmam ser o magistério uma profissão predominantemente feminina.

A feminização do magistério ultrapassa as questões quantitativas da profissão. Nas entrelinhas de sua constituição, aparece subjacente a divisão sexual do trabalho articulada com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas (VIANNA, 2002). A autora salienta que, mesmo após a inserção das mulheres na carreira docente, os homens continuavam a ocupar cargos administrativos e de liderança responsáveis por gerir a educação, como secretarias ou ministérios e as professoras apenas lecionavam, ocupando um plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal.

Esse processo de submissão tem sido fundamentado na sociedade patriarcal sob a perspectiva da fragilidade feminina. Saffioti (1976) assevera que este tipo de pensamento tem situado a mulher em uma posição periférica no sistema de produção. O que resultou “em todas as outras esferas, quer no trabalho, quer na vida ociosa, a mulher sempre foi considerada menor e incapaz, necessitando da tutela de um homem, marido ou não” (SAFFIOTI, 1976, p. 33).

O magistério se mostra como o caminho viável para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, essa era a única profissão considerada adequada para elas, por atrelar-se as tarefas domésticas. Saffioti (1976, p. 196) descreve que no meio social prevalecia “a ideia das funções magisteriais das mulheres como prolongamento de suas funções maternas, em detrimento da ideia de profissionalização”. Assim, a história da educação mostra que a convocação de políticas públicas para as mulheres ocuparem esse espaço de trabalho, abandonado pelos homens, visava muito mais a manutenção de princípios morais conservadores à profissionalização das professoras.

A expansão do ensino primário marca a chegada das mulheres no magistério e o processo de feminização da carreira docente “associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução

de estereótipos por parte da escola" (VIANNA, 2002, p. 90). Salienta a autora que em decorrência da ampliação da oferta oficializa-se o magistério leigo, o curso primário é reduzido para dois anos e escolas são construídas em precárias condições para a atividade docente.

> A utilização do conceito de gênero, como uma categoria explicativa de análise, possibilita a compreensão dos elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina. Uma das dimensões a ser aqui destacada é a estratificação da carreira e o rebaixamento salarial. A segunda trata dos significados de gênero que marcam as relações escolares, as identidades e práticas docentes (VIANNA, 2013, p. 167).

Além da precarização, a divisão sexual do trabalho atribuiu estereótipos a profissão docente. Traços considerados tradicionalmente femininos, a exemplo de delicadeza e cuidado, foram atribuídos ao perfil dessas novas profissionais, justificados pelo binarismo socialmente constituído que institui atribuições para homens e mulheres. Nesse processo de feminização, o magistério "precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente" (LOURO, 1997, p. 96-97). Assim, o imaginário social registrava que o magistério deveria ser exercido por uma profissional com todas estas qualidades. "A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la" (LOURO, 1997b, p. 78).

A inserção da mulher na carreira do magistério impregna semelhanças com a ação praticada por elas no lar. Traduz-se como extensão da atividade doméstica, por isso a escola passa a ser considerada como um espaço feminino, pois tratava-se da extensão da maternidade.

> [...] primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação (LOURO, 1997, p. 88).

As descrições que constituem e produzem socialmente as professoras mostram as fronteiras do tempo e espaço. A autora evidencia que, atualmente, ainda vigora o estereótipo feminino da docência, quando se traça o perfil "ideal" de profissionais para atuar na educação básica, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, partindo das representações dos sexos masculino e feminino: a mulher é afetuosa, mãe,

educadora; e os homens duros, relapsos, impacientes. De fato, essas representações constituem e produzem sentido sobre os sujeitos e a realidade.

Fugir dessa estereotipia e pensar o gênero como construção social que contemple os significados sociais e culturais do magistério, instiga pensar a feminização docente partindo dos sentidos sexistas atribuídos a profissão através das práticas presentes dentro e fora da escola. Esses sentidos ultrapassam o fato de a maioria da categoria ser mulher e busca o entendimento da feminização de espaços e práticas, mesmo quando ocupados por homens. Para Vianna (2002), quando se considera a docência como uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social, independentemente do sexo de quem a exerce, o esperado é que profissionais tenham relações e práticas escolares ligadas à feminilidade. Na cultura escolar, isso decorre tendo em vista que o jeito de ser mulher desloca-se para o jeito de ser professor ou professora.

Sob o mesmo ponto de vista, Rosemberg (1992) destaca que ao tomar o magistério como um lugar profissional feminino surgem elementos para pensar as relações de gênero e a educação em uma nova perspectiva. E partindo da ótica das relações socialmente produzidas no contexto de uma sociedade patriarcal capitalista, isso implica que homens e mulheres tenham lugares diferenciados no mundo. Essa diferença, atravessada por relações de poder, confere ao homem branco e heterossexual uma posição dominante em relação às mulheres.

Há de se pensar que a relação entre gênero e poder coloca a mulher em uma posição de vocacionada para a profissão e de incapacidade para tomar decisões. Outrossim, o contexto histórico da feminização do magistério, assim como os estereótipos em torno da docência mostra essa trajetória manifestada em uma trama de relações sociais de forma contraditória, de caráter classista e discriminatória para as profissionais e seus lugares na sociedade. Conforme Rosemberg (1992), as relações de gênero estão imbricadas nas relações de poder**,** as quais hierarquizam homens e mulheres ao longo da história.

Para Scott (1995) e Louro (1997 – 1997b), as diferenças entre sexos denotam uma maneira de manifestação de poder, tomando como base uma posição binária fixa, afirmando o significado de ser homem e ser mulher, ser masculino e ser feminino. A feminização do magistério passa a ser pensada na perspectiva da representação, por entender que não se relaciona apenas à presença massiva de mulheres na profissão, mas sobretudo à associação das práticas, atividades e significados ligados ao universo feminino, independente de quem os corporifica (LOURO, 1997). O exposto suscita a reflexão sobre o sentido femíneo que perpassa as práticas e espaços docentes, mesmo quando ocupados por homens.

A despeito disso, Vianna (2002) discorre que o magistério tornou-se uma profissão feminina independente do sexo de quem a exerce, em decorrência das atribuições sociais. Por tal razão, a análise da feminização da carreira do magistério não pode ser reduzida a dados estatísticos ou ao discurso estereotipado da qualificação feminina. Transpor esses conceitos significa problematizar os sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente. Nesses pressupostos, este estudo considera as professoras como sujeitos constituídos mediante suas experiências de vida a partir da produção de identidades múltiplas e plurais no interior de relações e práticas sociais (SCOTT, 1995).

Analisar a forma como as mulheres vivenciaram/vivenciam a experiência da feminização do magistério requer abordar a construção identitária[9] dessas profissionais que, ao longo dos anos, foi se constituindo dentro de um determinado espaço e tempo. Para tanto, toma-se o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Conforme Louro (1997), compreende-se que as professoras, colaboradoras dessa pesquisa, têm:

> identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc.- constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse "empurrado em diferentes direções" (LOURO, 1997, p. 24 – 25).

Apropriando-se da citação acima, infere-se que o gênero, assim como as relações étnicas, produzem as identidades das professoras. Todavia, ressalta-se que falar de questões identitárias implica adentrar em um campo conflituoso. A discussão proposta por Hall (2004) trata este conceito como complexo, por suscitar reflexões acerca da descentralidade, deslocamentos e fragmentação da mesma. A princípio, caracterizava realidades estáveis; atualmente, emerge em um contexto posicional culminando na ascensão de novas maneiras de ser e estar no mundo, direcionando para a existência de um sujeito plural.

Ainda de acordo com Hall (2004), o mundo contemporâneo tem produzido formas complexas de subjetivação, pois simultaneamente busca abertura de espaço para interdependência transnacional das identidades e das interações globais, e provoca um movimento que busca retomar os aspectos locais que sustentam a demarcação de diferenças. Nesse campo de atuação, os sujeitos encontram novas formas de situar-se, produzir-se e compreender-se, permitindo o trânsito por diferentes identidades.

Referente ao processo de feminização do magistério, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004,

[9] As identidades profissionais serão abordadas no tópico 1.4 desse capítulo.

p. 13). Essa premissa traz a ideia da produção das identidades realizada a partir de um contínuo movimento que ora busca fixá-las e consolidá-las, ora tende a subvertê-las, desestabilizá-las.

Nesse ínterim, o modelo do ser professora foi/vem sendo configurado dentro de um espaço regulador, a escola, e com isso "a instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa" (LOURO, 2008, p. 455). No entanto, apesar de diversos grupos e vozes que desenharam as professoras, elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos que a sociedade impregna. E, assim, constata-se que as posições das mulheres nesse processo histórico nem sempre foram de passividade.

As formas de resistência são visibilizadas através de atitudes transformadoras presentes na dinâmica de releitura e ruptura com as estruturas que regem o sistema educacional brasileiro e com o imaginário criado em torno da profissão. As autoras supracitadas, indicam um caminho para se pensar o decurso da história da feminização do magistério, enfatizando como as mulheres têm buscado referenciais e reinventado maneiras de ser professora, considerando gênero como uma construção social. Ademais, "o gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana" (SCOTT, 1995, p. 89).

As dimensões pessoais, coletivas e institucionais, que giram em torno do tornar-se professora mediante contextos históricos e culturais, direcionam pensar as questões de gênero como ideias culturais:

> O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

A origem social das identidades subjetivas de professoras varia de acordo com a função ou papel exercido nos variados momentos de suas vidas, compreendidos como momentos em busca de uma identidade. Esse contexto reverbera os saberes docentes dessas professoras que, enquanto seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersas em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, se constituem no desenvolvimento da carreira profissional. Partindo desse entendimento, Vianna (2002) sugere tomar como ponto de partida as relações sociais, a fim de compreender a necessidade de:

> Ultrapassá-los e buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como determinismos locais fragmentados, e sim como um importante aspecto da

> organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica (VIANNA, 2002, p. 94).

Considera-se, a partir do exposto, os modos de ser professora que vem sendo construídos socialmente e o quanto as mudanças no pensar e fazer docente podem ser (re) significados por cada uma delas, imprimido subjetividade[10] e movimento nas identidades profissionais, ao longo de todo desenvolvimento profissional.

Partindo do entendimento de Woodward (2014, p. 55), no qual a "subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu" e adquire sentido no contexto social onde se está inserido, importa considerar o processo de construção identitária atravessado na ação docente, estabelecendo relações entre a questão dos saberes e práticas profissionais. A subjetividade permite a compreensão do processo de formação das identidades das professoras a partir de suas histórias de vida e das ideias que circulam acerca do ensino, dentre as quais se alojam normas e valores geradores de princípios vivenciados no contexto social.

No bojo dessas discussões, percebe-se as identidades profissionais construídas em um processo dinâmico e complexo e nele estão expostas as formas no qual homens e mulheres desenvolvem seus procedimentos de aprender e de ensinar, assim como a capacidade de reflexão sobre estes processos. "Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Aprende-se a ser professora no contato com o outro, mediadas pelas práticas e cargas de significados culturais. Assim como reflete Louro (1997b), as práticas educativas foram/são múltiplas, do mesmo modo que seus agentes. Portanto, cabe considerar:

> Diferentes representações de professoras e professores, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam. Diferentes identidades que continuam se transformando, que escapam ou que se contrapõem, impedindo que possamos, afinal, concluir definitivamente sobre quem é essa mulher, ou melhor quem é esse sujeito, que se diz professora ou professor (LOURO, 1997b, p 83).

Conhecer as representações atribuídas às identidades docentes, assim como as reivindicadas pelas professoras permitem conhecer como elas se sentem trabalhando em uma profissão inicialmente considerada masculina e religiosa, voltada "para a formação de um católico exemplar" (LOURO, 1997, p. 94) e posteriormente vista como feminina. Reiterando

---

[10] À luz dos estudos de Woodward, entende-se a **subjetividade** como sobreposição das identidades. Nesse sentido, "o termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre 'quem nós somos' (WOODWARD, 2014, 56 -57).

que a saída do espaço privado para o público passou por um processo de transferência dos predicados do lar para esse campo. Dessa maneira, o magistério passou a ser associado a atributos femininos ligados à maternidade.

Recorrendo ainda aos estudos de Scott (1995, p. 86), "para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrrelações". A partir desse entendimento, de enfoque sobre gênero, pode-se compreender as identidades profissionais das professoras a partir da articulação entre sujeito individual e organização social na busca de significados.

Há, portanto, para Scott (1995), quatro elementos interrelacionados e interdependentes constitutivos das relações sociais e definidores de identidades. O primeiro elemento se refere aos "símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas" (SCOTT, 1995, p. 86), do ser feminino ou masculino. O segundo, diz respeito aos conceitos normativos que apresentam a binaridade fixa como consenso social, a partir da interpretação dos significados dos símbolos. O terceiro, implica a concepção política ligada às instituições e a organização social tomando o conceito de gênero como construção dada no sistema de parentesco, no mercado de trabalho, na educação e no sistema político. E, o quarto elemento do gênero, é a identidade subjetiva, por considerar "os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade ou de nossas categorias analíticas" (SCOTT, 1995, p. 88). Portanto, as construções identitárias, individuais ou coletivas, se relacionam às atividades desenvolvidas pelos sujeitos, às organizações das quais participam, assim como a influência das representações sociais.

Em diálogo com as conceituações apresentadas, compreende-se gênero como uma categoria de análise da realidade. No que se refere às construções identitárias docentes, vale ressaltar sua ambiência social, nutridas e influenciadas pelos valores espaço-temporal, como a multiplicidade de sentidos impostos pelas construções sociais e históricas.

> Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa "natureza". Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (VIANNA, 2002, p. 90).

Pensar a construção identitária docente a partir da perspectiva dos estudos de gênero estabelece uma relação de reciprocidade com a sociedade, que constrói e legitima as relações sociais. E, através dessas relações, são produzidas identidades profissionais por contingências

históricas, partindo de modelos, estereótipos e lugares sociais, podendo ser aceitos ou subvertidos.

1.3 IDENTIDADE ÉTNICA: OLHARES SOBRE O FAZER-SE DOCENTE

Tomando as relações étnicas, neste estudo, como encontro intercultural entre professoras negras e escola pensada a partir de uma lógica hegemônica (branca), evoca-se a cultura no sentido de "território de luta" (HALL, 2003, p. 246), local onde está em jogo modos de ser, sentir, pensar, agir dos sujeitos sociais em que os significados e sentidos das representações estão em permanente disputa e negociação. Destarte, a identidade constrói-se em situações específicas através de representações culturais, pois é entendida com um "modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos" (HALL, 2004, p. 50).

Por essa premissa, ancora-se esta discussão no campo da etnicidade, de acordo com a concepção de Barth (2011), como uma forma de organização social preocupada em analisar a interação e seus contatos, devendo ser considerada em uma dimensão relacional, pois se configura como categoria significativa da condição de pertencimento, associando-se à noção de identidade e a estruturação no âmbito das relações sociais.

> Estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato. A análise situacional da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas, por meio das quais os membros das sociedades pluriétnicas identificam-se e diferenciam-se, e ao estudo das escolhas táticas e dos estratagemas que acionam para se safarem do jogo das relações étnicas. Entre essas táticas figuram especialmente a alternância de identidades *(identity switching*), o domínio da impressão e os processos de *alter-casting* que permitem atribuir um papel étnico ao outro (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 117, grifos dos autores).

O ato de identificar-se e diferenciar-se nas interações ajudam a perceber de que maneira os grupos em constante contato no ambiente escolar estabelecem distinções étnicas entre si percebendo como essas diferenças ganham sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos culturais pelos quais elas são representadas. Carneiro da Cunha (2009), parte da abordagem neoculturalista e compreende a etnicidade atrelando-a aos conceitos de cultura, natureza histórica e linguagem, sendo este último, elemento essencial para entendê-la por ser um sistema simbólico que organiza a percepção de mundo, uma vez que:

> a etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação. Pois como forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí, aliás, seu exacerbamento em situações de contato mais íntimo com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece os quadros e as categorias dessa linguagem (CUNHA, 2009, p. 237).

Partindo do princípio da razão prática e simbólica da linguagem, defendido pela autora, as identidades étnicas de professoras negras se constroem pela comunicação com diferentes grupos e pela absorção de traços culturais diferenciados, ou seja, encontram-se imbricadas na cultura, possuindo caráter dinâmico que vem se mantendo em constante reconstrução. Esse pensamento é reiterado por Poutignat e Streiff-Fenart (2011), quando afirmam:

> a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (os grupos encontram "cabides" nos quais pendurá-las), mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com um grupo étnico (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p.129).

Por tal razão, importa a maneira pela qual mulheres negras professoras se apropriam de traços culturais para se produzirem e serem produzidas enquanto tal, a partir da relação com a escola - sujeito sócio-cultural. Esse processo de organização é estabelecido através do movimento de inclusão e exclusão, impondo limites entre os grupos de contato, em que as relações de pertencimento étnico tornam-se marcadas pela identidade e diferença (SILVA, 2014).

Identidade no que se refere à positivação da cultura ocidental, com presença expressiva do legado europeu, sendo oficialmente aceita e veiculada pela escola. Diferença no que concernem as marcas simbólicas da representação dos povos negros (língua, religião, vestimentas), consideradas inferiores nesse ambiente. Durante as situações de interação entre professoras negras e "escola branca" a identificação e/ou diferenciação cultural ganha sentido através dos sistemas simbólicos de representação expressos através de fronteiras nós/eles. Neste sentido, provoca-se ações e reações entre grupos: Nós, quem tem o poder de nomear e Eles, grupos que divergem dos ensinamentos do colonizador, em uma organização social (escola) em constante evolução (SILVA, 2014).

Os estudos de Barth (2011) acentuam que as diferenças culturais passam a adquirir um elemento étnico, não como modo de vida exclusivo e tipicamente característico de um grupo, mas quando as diferenças culturais são percebidas como importantes e socialmente relevantes para os próprios atores sociais.

> Concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental [...] é a

> característica da autoatribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional (BARTH, 2011, p. 193 - 194).

No processo dos contatos interétnicos, que ocorre no ambiente escolar, professoras negras e escola, de alguma maneira, expressam seus pertencimentos étnicos. Ora para categorizar a si mesmas, ora para atribuir pertença a outros. E, para explicar o processo de constituição identitária étnica de professoras negras, vale considerar as questões de análise descritas por Poutignat e Streiff-Fernart (2011), a fim de compreender como os grupos constroem suas identidades no interior de uma mesma sociedade. As categorias de análise propostas pelos autores são classificadas como: atribuição categorial, fronteiras, origem comum e realce.

Através da atribuição categorial, a pertença étnica constrói-se "na relação entre a categorização pelos não membros e a identificação com um grupo étnico particular" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 142). Os autores descrevem que quando a pertença étnica é atribuída de maneira exógena, o poder de nomear nem sempre permite um espaço de liberdade aos grupos categorizados para demarcarem seus próprios critérios de definição. De modo que, a dialética entre exodefinição e endodefinição[11] traz um movimento de construção identitária, considerando "os símbolos significativamente ligados a uma identidade étnica (quer representem valores reivindicados pelos membros ou estigmas impostos pelos *outsiders*) determinam em grande parte os marcadores [...] que a designam enquanto tal" (idem, p. 149). Ora, considera-se os índices e critérios de pertença como elementos que formulam semelhanças e dessemelhanças à atribuição de identidades étnicas.

A segunda questão refere-se às fronteiras[12]. No complexo processo de identificar-se em meio aos demais, a etnicidade é realçada nas fronteiras permitindo pormenorizar o conjunto das identidades disponíveis nas diversas situações de contato. De acordo com Barth (2011), quando há o contato entre dois grupos distintos (Nós/Eles), as linhas demarcatórias definem o pertencimento étnico de ambos por meio das diferenças. A fronteira étnica conduz a vida social e associa-se aos padrões valorativos da população receptora em relação à minoria.

---

[11] Estas expressões utilizadas por Poutignat e Streiff-Fernart (2001), designam que quando os índices e critérios definidores da pertença étnica são estabelecidos pelo sujeito, estes são **endógenos** e quando atribuídos pelo grupo são **exógenos**. São julgamentos de semelhanças ou dessemelhanças realizados para definir a identidade étnica.

[12] Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011), o termo **fronteiras** é utilizado com base na etnicidade que implica na organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Os autores partem dos estudos de Barth e afirma que "a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha demarcatória entre os membros e os não membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem." (p. 152). Representa um elemento central da compreensão dos fenômenos de etnicidade.

> Embora isso não baste para explicar porque as diferenças culturais emergem, permite-nos ver como elas persistem. Logo, cada categoria pode ser então associada a uma escala de valores distinta. Quanto maior as diferenças entre esses padrões valorativos, maiores as restrições à interação étnica [...] (BARTH, 2011, p. 199).

A análise situacional da etnicidade liga-se a produção e utilização de fronteiras, por meio das quais os membros de determinado grupo identificam-se e diferenciam-se. Partindo dessas considerações, professoras negras e a escola possuem linhas demarcatórias e critérios de pertença na interação social e, nesse contexto, os grupos têm ganhos e perdas de significação no curso da sua história. Estas linhas demarcatórias são as fronteiras, ou seja, os critérios de inclusão que identificam quem é pertencente ou não a um grupo étnico[13].

Poutignat e Streiff-Fernart (2011) chamam a atenção para as fronteiras mostrando que as mesmas têm como função facilitar a compreensão das dinâmicas de um grupo, dando indicativos de como este se organiza para interagir e categorizar a si mesmo e aos outros. Nesse sentido, as fronteiras étnicas não apresentam barreiras de interação social, "elas nunca são oclusivas, e sim mais ou menos fluídas, moventes e permeáveis" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 154). Isto quer dizer que elas são produzidas e reproduzidas pelos atores no decorrer das interações sociais.

A investigação de como as afirmações identitárias são realizadas em um processo de interação e dicotomia Nós/Eles (BARTH, 2011) trazem como premissa a necessidade de localizar quais são as fronteiras existentes entre professoras negras e escola pensada na lógica eurocêntrica. Na ótica do autor, o conteúdo cultural categoriza e atribui valor às relações interétnicas.

Uma questão significativa do discurso colonial e a sua ligação com relações de poder existentes na demarcação das fronteiras determinantes das diferenças étnicas é enfatizada por Silva (2014), ao afirmar ser por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, pois ao utilizar critérios para determinar quem faz ou não faz parte de um grupo, se está, antes de qualquer coisa, utilizando fortes traços de demarcação de poder e indicando as posições do sujeito. Normalizar significa determinar uma identidade como parâmetro para as demais.

> [...] é por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'identidade é isso'. É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade (SILVA, 2014, p. 91).

---

[13] Para Barth (2011), **grupos étnicos** são vistos como uma categoria definida pela atribuição e/ou identificação dos próprios indivíduos a si mesmos, podendo ser atribuída por outros sujeitos também.

Nessa abordagem, quem tem o poder de representação detém o poder de classificar seus pares, a partir de seus princípios. Essa realidade se apresenta de maneira visível no âmbito escolar e, para o autor, deve ser questionada e problematizada, uma vez que o contexto da escola é marcado pela multiplicidade de sujeitos, culturas e saberes.

Sendo a identidade e diferença produções sociais e interdependentes, considera-se, assim como Hall (2014), que as identidades são construídas por meio das diferenças, constituindo-se posições assumidas e/ou ocupadas pelos sujeitos. A diferença passa a existir no meio social a partir do outro – o diferente, colocando sempre em xeque as identidades do "eu". Dessa forma, a identidade e a diferença são complementares e ao se oporem, têm a sua razão de ser.

A terceira questão da pertença étnica é abordada sob a ótica da origem comum. Neste caso, uma identidade étnica distingue-se de outras identidades coletivas[14] "por seu modo de recrutamento, que se realiza sob o princípio do nascimento" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 160 - 161). No entanto, esta presunção de uma origem comum entre os participantes do grupo baseia-se em grande parte na ficção e tolera exceções. Isso porque considera-se outras maneiras de recrutamento que promovem a permeabilidade de fronteiras étnicas tornando possível "os processos individuais ou coletivos de assimilação ou de mudança de identidade étnica" (IDEM, p. 161). Partindo dessa ideia, os atores devem ser filiados a pessoas entre as quais, crê-se, tenham dado origem ao grupo. Orienta-se pelo passado. Mas a pertença étnica não é considerada com base apenas nesse critério. Considera-se simultaneamente "no reconhecimento da origem e na identidade manifestada" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 161) como recursos mobilizados para manter ou criar uma origem comum.

> As diferenças entre os grupos só servem para a diferenciação étnica quando representam marcadores de uma filiação compartilhada ou, melhor dizendo, é a crença na origem comum que substancializa e naturaliza os atributos, tais como a cor, a língua, a religião, a ocupação territorial e fazem-nas percebidas como traços essenciais e imutáveis de um grupo (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 162).

Isto posto, a origem ancestral comum deve ser posta em relação com os traços culturais compartilhados. "A memória histórica sobre a qual um grupo baseia sua identidade presente pode nutrir-se de lembranças de um passado prestigioso ou ser apenas a da dominação e do

[14] Poutignat e Streiff-Fernart (2011) utilizam o termo **identidades coletivas** referindo–se as identidades religiosas ou políticas.

sofrimento compartilhados" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 165). A origem comum invocada pode ser fictícia ou esquecida de acordo com suas representações.

A última questão de análise da pertença étnica é o realce. Nas discussões em torno da saliência ou realce, os traços étnicos destacados em uma interação social revelam as características definidoras do grupo. "Ela exprime a ideia de que a etnicidade é um modo de identificação em meio a possíveis outros" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 166). Para os autores, tal construto evidencia que a identidade étnica pode ser realçada através de um rótulo em meio a outras possíveis identidades, no qual signos visíveis (comportamentais, vestuário) são mobilizados e/ou selecionados para dar vida a um "Eu étnico específico". Essa identidade reivindicada possui dupla característica: pode ser manipulável e também decifrada como símbolo de pertença (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011).

> De acordo com as situações nas quais ele se localiza e as pessoas com quem interage, um indivíduo poderá assumir uma ou outra das identidades que lhes são disponíveis, pois o contexto particular no qual ela se encontra determina as identidades e as fidelidades apropriadas num dado momento (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 166).

No caso da identidade étnica de professoras negras, comunicada em situação relacional com a escola hegemônica, em que o 'nós' constrói-se em oposição ao 'eles', a possibilidade de manipular sua identidade étnica ou escolher ou não realçá-las, liga-se às fontes definidoras pautadas em estereótipos, os quais são submetidos em todo seu processo de escolarização e vivências no ambiente escolar.

Para Poutignat e Streiff-Fernart (2011, p. 168), os realces das identidades étnicas são manipulados estrategicamente "para exprimir a solidariedade ou a distância social, ou para as vantagens imediatas que o ator espera obter pela apresentação de uma identidade étnica particular". Nesse princípio, as professoras negras conhecem tais estereótipos veiculados sobre elas, orientam-se nesse universo, escolhendo afastar-se dos realces que lhes trazem desconforto ou realçar os traços que lhes trazem vantagens.

De acordo com os autores, a etnicidade torna-se uma entidade relacional e contrastiva, em constante construção através dos contextos de relações e conflitos intergrupais. Oferece, portanto, um conjunto de identificadores culturais e sociais que relacionam pessoas a um grupo específico através de critérios de inclusão e exclusão podendo mudar no curso da história.

Considerando o caráter situacional da etnicidade, por ter suas fronteiras múltiplas e instáveis, pensa-se ser o pertencimento étnico construído nas práticas sociais, em um processo

relacional (BARTH, 2011). Ao mesmo tempo apresenta-se como um elemento constituinte de práticas sociais, constrói-se e reconfigura-se pelas mesmas. Desse modo, as identidades são internas, mas também impostas de fora.

Na medida em que "os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e aos outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional" (BARTH, 2011, p. 194). Para tanto, abordar as questões étnicas requer reconhecer as identidades como realidades sócio-histórico-culturais em um movimento dinâmico e contínuo de (des)construção nas relações sociais.

Ao falar em identidades étnicas, Barth (2011) sublinha a necessidade de ampliar o olhar para além das diferenças e semelhanças culturais. Por conseguinte, a escolha é uma expressão de identidade e os atores sociais são privilegiados como construtores de suas próprias identidades e não apenas produto do meio.

> O conteúdo cultural das dicotomias étnicas parece ser analiticamente de duas ordens: 1. sinais ou signos manifestos – os traços diacríticos que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade, tais como o vestuário, a língua, a moradia, ou o estilo geral de vida; e 2. orientações de valores fundamentais - os padrões de moralidade e excelência pelos quais as ações são julgadas. Desde que pertencer a uma categoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa que possui aquela identidade básica, isso implica igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões que são relevantes para aquela identidade (BARTH, 2011, p. 194).

As identidades surgem por contraste e incluem a questão da escolha. "As características que são levadas em consideração não são a soma das diferenças 'objetivas', mas somente aquelas que os próprios atores considerem significantes" (BARTH, 2011, p. 194). O grupo étnico trabalha com os usos da cultura através de uma seleção feita por seus atores, por isso a fronteira étnica define o grupo e canaliza a vida social. As relações interétnicas são regidas por um conjunto sistemático de regras que atua em oposição Nós/Eles, pertence/não pertence.

1.4 SABERES MOBILIZADOS NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

As discussões em torno do trabalho docente trazem novos conceitos para sua compreensão e os atuais estudos educacionais têm indicado abordagens que tomam a vida e o modo como professores/as apropriam-se das suas experiências como elementos reflexivos tanto para as práticas de formação profissional como para a pesquisa acerca dessa formação (NOVOA, 1992; TARDIF, 2014).

Ao pensar a formação docente, a articulação entre aspectos sociais e individuais se apresenta indissociável das identidades profissionais. E recorre-se ao enfoque presente nos estudos de Tardif (2014) e Pimenta (1997), a fim de relacionar conceitos e aspectos reflexivos e instrumentais específicos a formação docente, assim como as relações estabelecidas entre eles. As contribuições de Nóvoa (1992; 1997), Vianna (1999; 2002), Louro (1997), Maurice Halbwachs (1990) e Pierre Nora (1993) permitem dialogar sobre estes conceitos.

Em consonância com os estudos de Tardif (2014), pensa-se em cada professora participante dessa pesquisa como alguém, que antes de tudo, possui saberes sistematizados, por ora, sustentáculo do seu trabalho.

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

No exercício da profissão, essas professoras (re) elaboram seus saberes profissionais, com base no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que vivem, pois os mesmos implicam um processo de aprendizagem e de formação, tendo razão prática e social voltada para o outro, sendo que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31).

Nesse entendimento, os saberes profissionais trazem no centro das reflexões a articulação dos aspectos sociais e individuais dos saberes referendados pela história da sociedade, de sua cultura, poderes, contradições e hierarquias. Pensa-se esses saberes como plurais e não apenas construídos pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas.

> Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Considera-se, aqui, os saberes docentes como construções sociais ligados a uma situação de trabalho com o outro, ancorado no processo de ensinar, situado no espaço de trabalho e enraizado numa instituição e sociedade. Também considera-se que para compreender a natureza do saber das professoras, elas precisam falar quem são, fazem, pensam e dizem.

Estando esses saberes relacionados aos lugares nos quais essas professoras atuam, formam, trabalham e vivenciam, os mesmos passam pelas memórias dessas profissionais em diferentes modos de subjetivação. Nessa ótica, dar-lhes voz possibilita compreender como percebem o desenvolvimento profissional.

As memórias dessas professoras centram-se em seus saberes presentes na interface entre o individual e o social, por isso devem ter voz e poder criador do processo profissional em diálogo com a sociedade (TARDIF, 2014). Vale salientar que a memória individual não existe em si mesma, portanto não pode ser distanciada da coletiva, visto que se tecem a partir das diversas formas de interação entre as pessoas (HALBWACHS, 1990). Dessa forma, os registros mentais que as professoras têm acerca dos seus saberes docentes, ligam-se as relações familiares, sociais, escolares, religiosas e profissionais, por estarem entrelaçadas aos grupos de convívio e aos grupos de referência desses indivíduos, pois:

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2014, p.49-50).

Nesse prisma, a memória se apresenta como construção social, e estando em relação com o outro aciona as recordações armazenadas na subjetividade. A mesma, trabalhada através da valorização da individualidade e história de vida de professoras, toma essas profissionais como intérpretes munidas de saberes plurais, capazes de deliberar, refletir e tomar decisões (NÓVOA, 1992). A memória valoriza a trajetória de vida dessas professoras como norteadora do processo formativo.

> Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p.3).

Frente a essa realidade, os arquivos mentais das docentes emergem como possibilidade de reflexão acerca da trajetória profissional, trazendo experiências através de vivências individuais que, na interação social, enveredam pelas representações coletivas. Nesses meandros, “a memória coletiva contém as memórias individuais” (HALBWACHS, 1990, p. 72). Dito isso, por a memória em movimento, a fim de reconstruir um percurso formativo,

configura-se como suporte para que essas profissionais consigam trabalhar e exercer suas funções diante da sociedade.

Ao relacionar memória, identidades profissionais e educação para as relações étnicas, traz-se Nora (1993) e o seu conceito de lugares de memória. O autor apresenta elementos para pensar esses lugares através dos sistemas simbólicos constituídos pelas professoras, participantes desta pesquisa, em seu processo de formação continuada que emerge de um contexto questionador acerca de um currículo que contempla valores europeus como verdade. As memórias individuais e coletivas estariam ligadas a movimentos contínuos e lembranças transmitidas entre gerações, configurando-se, dessa maneira, como múltipla, coletiva, plural e individualizada.

Os lugares de memória apresentam-se como resposta a necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo, nesse caso as identidades profissionais construídas ao longo de uma carreira. O autor trata dos lugares da memória em três sentidos: material, simbólico e funcional, sendo que esses três aspectos coexistem sempre. Ressalta-se que esses lugares não cristalizam o passado, afloram as memórias presentes que se apresentam como múltiplas e coletivas. Nesse sentido,

> Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silencio, que parece um exemplo extremo de uma significação simbólico, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança (NORA, 1993, p 21 - 22).

Conforme o exposto, compreende-se o processo de formação das professoras a partir dos lugares de memória, sejam elas existentes ou pretendidas, entrelaçando-as com a (re)elaboração de experiências vividas (pessoais, familiares, formativas, profissionais, nacionais), em um determinado presente, dotando este "lugar" de historicidade.

No processo de formação, a profissionalização dos docentes, as (re) significações são evocadas através da memória, conectando o ser pessoal e o ser profissional. Esse último, nas abordagens de Tardif (2014), é de natureza social e constituído de diferentes saberes, os quais o autor classifica em quatro categorias: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais correspondem ao conjunto de conhecimento ligado as ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitido pelas instituições formadoras: inicial e continuada. Os disciplinares são formados pelo conteúdo científico, cultural e social

selecionados pelas instituições universitárias integradas à prática docente. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). Os curriculares são apresentados nos programas escolares e “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38). E os experienciais são produzidos com base no trabalho cotidiano, ligados à história de vida e no conhecimento de seu meio.

A maneira como as professoras mobilizam[15] esses saberes perpassa pelo status particular de cada uma acionados pela experiência, primeiro “fundamento da prática da competência profissional” (TARDIF, 2014, p 33) e considerada pelo autor como núcleo vital do saber profissional. Por tal razão, a reflexão sobre a experiência traz consigo a necessidade de atentar-se para aquilo que as professoras sabem e fazem, assim como para os motivos mobilizadores.

Além de agregar os aspectos mencionados, o referido autor salienta ser os saberes experienciais, o “núcleo vital do saber docente”, incorporados à ação individual e coletiva sob a forma de habitus[16] que ajudam no enfrentamento dos dilemas e conflitos diários da ação docente. Nesse sentido, o exercício da profissão liga-se a subjetividade de seus profissionais e por conseguinte, o processo de formação traz como premissa o encontro de um espaço de interlocução entre as dimensões pessoal e profissional, retratando a identidade docente.

Tardif (2014) incorpora em seus estudos a teoria de *habitus* sistematizada por Bourdieu (1989). Para este último,

> [...] o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural [...] (BOURDIEU, 1989, 61).

O conceito de *habitus* busca a ideia ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências vivenciadas na trajetória individual. Ao que tange a formação docente, o *habitus* resulta da socialização em diferentes sistemas de disposições produzidos através de trajetórias diferentes, em espaços diversos como a família, a escola, o trabalho, os

---

[15] A expressão utilizada por Tardif (2014), **mobilização de saberes**, transmite uma ideia de movimento, de construção.

[16] Na teorização de Bourdieu (1989), o ***habitus*** refere-se a um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas no campo social e estruturantes adquirido nas e pelas experiências práticas, não obedecem a um cálculo racional e consciente, são guiados por disposições internalizadas que fazem com que as pessoas ajam de forma inconsciente. Tardif (2014) apropria-se desse conceito e o traz para a formação docente traduzindo-o como macetes da profissão manifestados através do saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais validados na práxis.

pares e a cultura e se constitui de acordo com as posições e lugares ocupados por seus agentes na sociedade.

Toma-se o conceito de *habitus* para pensar a formação docente a partir de trajetórias de vida das professoras participantes deste estudo, da mediação entre passado e presente e como expressão de uma identidade profissional em constante construção, uma vez que o *habitus* constitui-se em um conhecimento adquirido e uma prática incorporada no agente em ação.

Sob o mesmo ponto de vista de Tardif (2014), compreende-se a maneira como cada professora sente, pensa e age como capacidades constituídas e mobilizadas a partir de determinantes objetivos e das subjetividades que comportam a condição individual e social dessas profissionais. Essa subjetividade provém de suas histórias de vida, de suas crenças, suas experiências familiares e escolares. Para tanto, considera-se as subjetividades das professoras negras, articulada entre aspectos sociais e individuais, através dos quais o resgate histórico permite compreender como foram formados os raciocínios sociais e identidades que se desenvolvem junto ao processo formativo.

O *habitus* se revela como trocas constantes e recíprocas entre realidade exterior e individualidades. Nesse processo de troca, a realidade aparente, segundo Tardif (2014), composta pelos saberes científicos e pedagógicos obtidos nos cursos de formação inicial e continuada, são exteriores aos docentes. São produções preexistentes à profissão, mas diante deles cada professora mobiliza seus saberes experienciais para retraduzir tais conhecimentos para sua prática. Esse processo perpassa pela subjetividade de cada profissional trazendo à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e saber-ser, pois está relacionado com a trajetória de vida e lugar de atuação. Assim, a vivência em cursos de formação traz para a prática de professoras, que deles participam, a possibilidade de desenvolverem *habitus* diferenciados para o exercício profissional.

O conceito de *habitus* traz a possibilidade de destacar às questões envolvendo os aspectos subjetivos capazes de modelar e construir identidades profissionais, influenciando práticas pedagógicas, dando a tônica nos estudos sobre formação docente. Nesse processo:

> não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la assim como as identidades que ela produz (SCOTT, 1999, p. 5).

A experiência produz conhecimento e os sujeitos inseridos nesse processo se constituem através dela. Daí a importância de considerá-la como produtora de identidades docentes,

implicando na mobilização dos saberes reelaborados por memórias que são acionadas durante o processo de desenvolvimento profissional.

Ressaltando os estudos de Pimenta (2000), percebe-se que por meio do movimento de articulação entre os saberes profissionais, tratados por ela como saberes da docência, professoras tornam-se capazes de perceber as singularidades das atividades desenvolvidas em seus trabalhos e, com base nisso, têm a oportunidade de reconfigurar suas formas de saber-fazer de modo sistemático, dinâmico e contínuo. A autora trata os saberes como elementos mediadores de construção da identidade profissional.

Segundo a autora, os saberes da docência são classificados em três categorias: da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Os primeiros, referem-se às aprendizagens acumuladas na vida de cada profissional, na ação reflexiva acerca da prática mediatizada na relação com seus pares e confrontadas com os referenciais teóricos. O segundo, relaciona-se à capacidade em lidar com o conhecimento, classificando-o, analisando-o e contextualizando-o. Os últimos, referem-se às dimensões técnica, humana e político-social que viabilizam a práxis.

Do ponto de vista como esses saberes se articulam, “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA, 2000, p.7). Então, a teoria apresenta, às professoras, contextos de análise para compreenderem os aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmas como profissionais, nos quais se dá seu trabalho, para neles intervir, transformando-os.

Compreende-se as identidades profissionais como resultado de construção em um processo dinâmico e complexo, expostas nas formas de lidar com o aprender e o ensinar, assim como na capacidade de refletir sobre esse processo. Aprende-se a ser professora no contato com a profissão, mediados pelas práticas e cargas de significados culturais.

De acordo com essas argumentações, importa sublinhar a necessidade de reflexão acerca das identidades profissionais, a partir das representações que caracterizam suas práticas e a maneira como professoras as constroem. Visto que:

> Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que "refletem" as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem" (LOURO, 1997, p. 99).

Decerto, a construção da identidade profissional se dá mediante constante transformação, ocorrendo a partir de práticas sociais mediadas através dos processos cognitivos, afetivos e linguísticos. Ao assumir uma postura reflexiva diante de sua profissionalização, professoras constroem a ideia de sujeito capaz de problematizar o mundo em que vive. Dessa forma:

> A concepção de uma identidade única, coesa e estável não cabe aqui (na verdade, não pode caber em relação a qualquer sujeito ou situação). Não existe tal identidade unitária, tanto porque não há só uma ("verdadeira") representação desse sujeito, quanto porque ele não é *apenas* um professor ou professora (LOURO, 1997, p. 108, grifo da autora).

Com essa afirmação, a autora aponta a necessidade de desconstruir a ideia de identidade profissional única para concebê-la como plural, perpassada pela cultura e pela individualidade dos sujeitos.

Os estudos de Nóvoa (1997, p. 34) direcionam pensar que "[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Nesse princípio, as identidades profissionais se constroem com base na maneira como cada profissional atribui sentido ao trabalho realizado, definindo o que quer ou não quer, e pode, enquanto professora.

As considerações do autor permitem observar que o processo formativo de professoras envolve a reelaboração dos saberes adquiridos nas instituições formadoras e as decisões pessoais nas situações concretas que envolvem processos de crítica e reflexão, dando autonomia para o pensamento e prática docente. Isso resulta em uma contínua construção da identidade profissional.

Dessa maneira, a construção da identidade do ser professora deve ser considerada a partir dos conhecimentos adquiridos durante sua prática, assim como através da sua história de vida construída na experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira do magistério.

Nesse processo de significação, as identidades profissionais são desenvolvidas e modificadas quando inseridas no plano individual e coletivo. São também influenciadas e influenciam a partir de interferências internas e externas do trabalho docente, contempladas no pluralismo do saber profissional (TARDIF, 2014), quando relacionado aos lugares que as professoras atuam, formam, trabalham e vivenciam.

Dentro do entendimento atribuído pelo autor, vê-se que as identidades das professoras ligam-se as dimensões subjetivas, dando sentido à carreira. Os saberes docentes – são de natureza social – relacionam-se à visão de mundo e aos valores dessas profissionais acionados

para dar sentido à carreira do magistério. Pautam-se em três fundamentos do ensino: existenciais, sociais e pragmáticos.

Para Tardif (2014), esses fundamentos que regem os saberes docentes são existenciais no sentido de que professoras pensam a partir de sua história de vida intelectual, afetiva, emocional, pessoal e interpessoal; são sociais por se constituírem enquanto conhecimentos plurais, advindos de fontes sociais diversas como família, escola, universidade, são também adquiridos em tempos sociais diferentes e aprimorados pela consciência profissional; e são pragmáticos por estarem ligados ao trabalho e as funções desempenhadas. A partir dessa compreensão, evidencia-se que esses saberes relacionam-se diretamente à identidade profissional e se constituem enquanto sociais por estarem ligados às condições estruturantes do trabalho.

Na mesma perspectiva, Pimenta (1997) trata as identidades profissionais como um processo de construção do sujeito historicamente situado, partindo da constante revisão do significado social da profissão e de sua reelaboração por cada agente.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p.7).

A autora oferece subsídios para se perceber as identidades profissionais como um processo contínuo, a partir do significado pessoal e social que cada professora confere à sua prática, baseado em seus valores, sua história de vida e concepções. O exposto propõe compreender as identidades profissionais como únicas e ao mesmo tempo diversas, por encontrar-se no limiar do pessoal e da carreira. Assim, as negociações feitas pelas professoras e como se portam são fundamentadas, conforme Tardif (2014, p. 16), como: “os saberes dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que eles fazem”.

Seguindo essa linha de reflexão, as pesquisas de Vianna (1999, 2002) revelam que é a partir das novas formas de organizar o trabalho docente, tomando as características subjetivas como ponto de partida, que homens e mulheres encontram referência para suas identidades

profissionais. Percebe-se que a (re) construção das identidades/subjetividades docentes se dão em um processo dinâmico e complexo, pois estão relacionadas às interações no ambiente de trabalho e expressam as maneiras de aprender e ensinar, a partir da produção de sentidos e reflexão acerca do processo educacional.

> a identidade é um processo de construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido (VIANNA,1999, p. 52).

As professoras possuem a capacidade de transformar suas identidades de acordo com as sucessivas fases de sua vida, por meio do processo reflexivo acerca de seus projetos, decisões e subjetividade. A dinamicidade da identidade profissional passa a ser vista como "o conjunto de representações do eu pelo qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros" (VIANNA, 1999, p. 51). Essas mudanças ocorrem por meio das relações entre a experiência individual e a vida social, conferindo a articulação dos saberes à constituição da identidade profissional.

CAPÍTULO II

DIÁLOGOS ENTRE RELAÇÕES ÉTNICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO ODEERE

> Assim que um homem foi reconhecido por outro homem como um Ser senciente, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e pensamentos fez com que este procurasse os meios de fazer isso (RICOEUR, 2006, p. 161).

As demandas em rever o conteúdo conceitual trabalhado nas escolas acerca das culturas afro-brasileiras, têm mobilizado professores/as a buscarem formação que dê maior respaldo à prática docente. E aqui, na região sudoeste da Bahia, o ODEERE traz a possibilidade de se pensar em referenciais teóricos capazes de promover o encontro da população com suas heranças africanas. A partir desse parâmetro, o capítulo propõe explicitar a maneira como esse órgão trabalha com a questão das relações étnicas na formação docente. A nível de compreensão, traça-se um breve histórico do ODEERE/UESB, abordando as bases epistemológicas que compõe o programa: a educação simbólica e relações étnicas com destaque para o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras.

2.1 TRAJETÓRIA DO ODEERE: PERCURSOS E INTENÇÕES

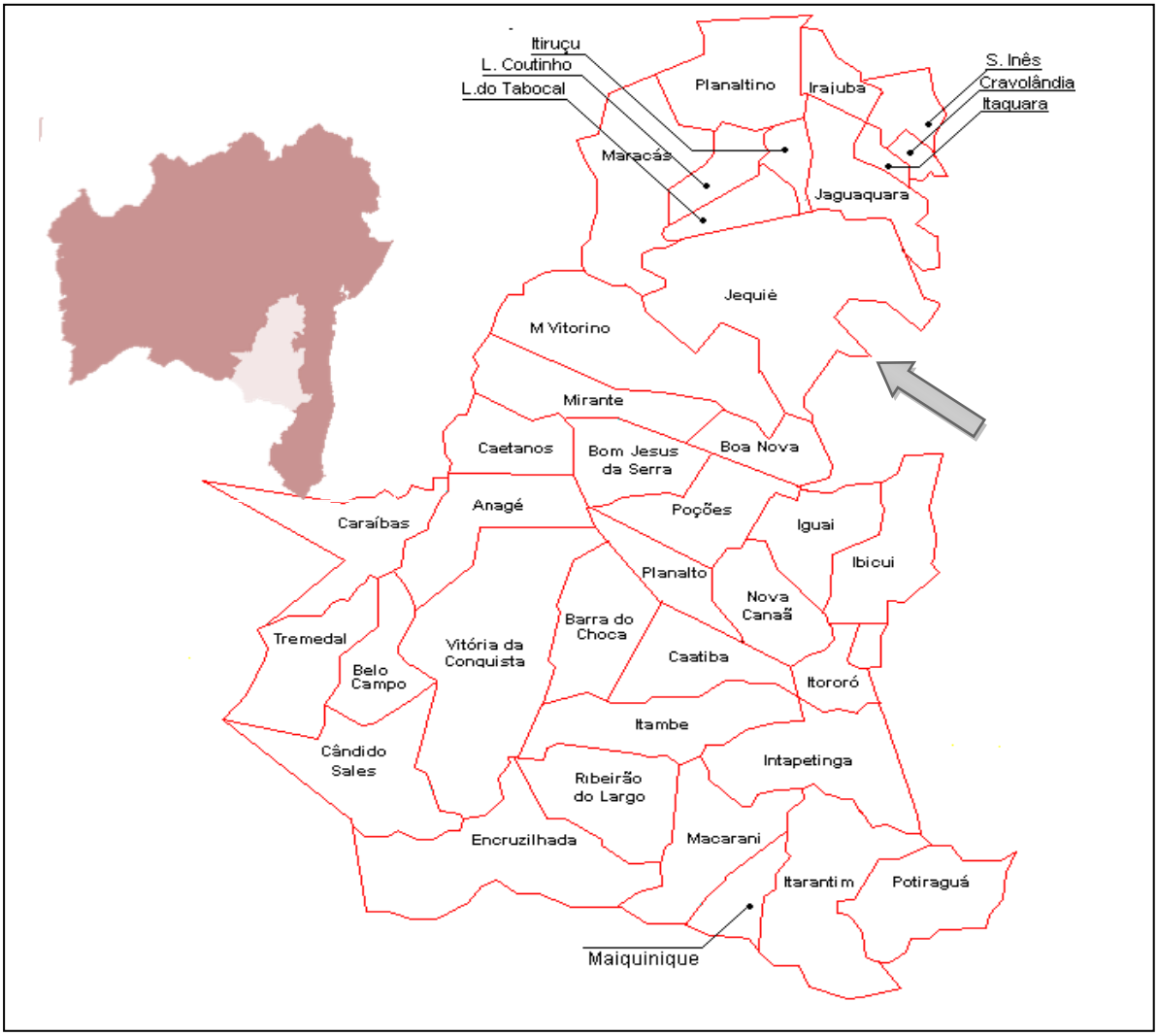
O ODEERE, correlato aos Núcleos de Estudo de Culturas Afro-brasileiras (NEABs)[17], articula ações de pesquisa, ensino e extensão e se constituiu como um programa em decorrência dos estudos do grupo de pesquisa "Educação e Relações Étnicas: Saberes e Práticas do Legado Africano", coordenado pela Profa. Marise de Santana, que a frente desse grupo, agrega professores/as, funcionários da universidade e membros da comunidade pertencentes aos grupos de capoeira, hip hop, maculelê, terreiros e outros movimentos afro-brasileiros.

---

[17] Os **Núcleos de Estudos Afro-brasileiros** (NEABs), implantados nas universidades públicas, desenvolvem ações, sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, atuando como mediadores do processo de implantação de políticas públicas, na área da educação, em especial as políticas de ação afirmativa institucionalizadas recentemente, as Legislações 10.639/2003 e 11645/2008. A existência desses núcleos tem promovido a inserção da temática no ambiente acadêmico, especialmente no âmbito da pesquisa.

Como resultado da idealização da professora Marise de Santana, colaboradores, pesquisadores/as, professores/as, funcionários/as ligados/as a UESB e UEFS, no ano de 2006 implanta-se o ODEERE tendo "como elemento norteador de suas ações, para atender ao tripé pesquisa-ensino-extensão, o pensar e repensar sobre as relações étnicas, em especial sobre o legado africano e indígena" (SANTANA, 2014, p. 20). O ODEERE passa a desenvolver um programa com cursos de formação continuada e Pós-graduação para professores/as de Jequié, cidades pertencentes à região Sudoeste da Bahia e algumas cidades da região sul. Suas atividades fomentam a pesquisa nas áreas supracitadas, em diversidade sexual e gênero, favorecendo a inserção de professores/as da Educação Básica a estarem em contato com as questões e conteúdos relacionados às temáticas.

Imagem 1 - Mapa da Região Sudoeste da Bahia



Fonte: Programa Regional de Desenvolvimento Sustentável da Região Sudoeste, 2016.

Tendo o propósito de integrar outros valores ao cotidiano pedagógico e com vistas à consolidação de um processo educacional que respeite as diversidades culturais, o ODEERE passa, então, a ser uma referência formativa na região, em atendimento a Lei 10.639/03. Em virtude da grande demanda pelas formações nessa área, foi concedido um espaço próprio para o ODEERE - uma escola estadual desativada - cedida pelo Estado, no bairro do Pau Ferro[18], em Jequié-BA. A partir de então, o ODEERE torna-se um anexo da UESB.

Imagem 2 – ODEERE

Fonte: Acervo Fotográfico da Pesquisadora, 2016.

Seguindo as bases legais de funcionamento da universidade, o ODEERE estrutura seu trabalho a partir do tripé pesquisa-ensino-extensão. A prática deste órgão, aproxima-se da abordagem de conhecimento proposta por Santos (2005), por trazer em si um sentido plural, opondo-se à relação unilateral estabelecida entre universo acadêmico e sociedade, caracterizada pela disciplinarização, homogeneidade e organização hierárquica da Ciência. Esse modelo educacional representa a transição do saber universitário para o "pluriversitário", assumido no meio acadêmico como cultura interdisciplinar essencial para a real integração universidade - comunidade.

[18] O Pau Ferro é um bairro periférico da cidade de Jequié-BA.

> O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2005, p. 29 - 30).

O conhecimento pluriversitário torna-se contextual no ODEERE, por ter como princípio organizador da sua produção a aplicação de partilha entre pesquisadores e corpo social. Tanto as comunidades são beneficiadas por terem seus conhecimentos valorizados, quanto à academia pela possibilidade de se renovar nessa experiência.

O trabalho desenvolvido pelo ODEERE articula a universidade com as diversas organizações da sociedade, propiciando a troca de conhecimentos e experiências acerca da ciência e dos saberes populares e culturais, resultando em novos aprendizados para a sociedade, principalmente na prática educacional de Jequié e cidades circunvizinhas. Suas ações contemplam cursos de Extensão, Pós-Graduação, Projetos e Eventos, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas pelo ODEERE

Ações	Atividades
Cursos de Extensão	Educação e Culturas Afro-brasileiras Didática para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira Educação Quilombola Gênero, Raça e Diversidade Sexual Educação e Culturas Indígenas
Pós-Graduação	Lato sensu: Antropologia com ênfase em Culturas Afro-brasileiras Stricto sensu: Relações Étnicas e Contemporaneidade
Projeto	ERÊ – Educação e Culturas Afro-brasileiras para crianças e adolescentes
Subprojetos/ Eventos	Março - Dia do Combate à Discriminação Étnica Setembro - A tradição do Caruru de Cosme e Damião, Erê, Ibejis, Wunjes Novembro - Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira Novembro - Encontro Estadual de Educação e Relações Étnicas[19]
Projetos da Comunidade[20]	Capoeira Grupo de convivência da Terceira Idade (Grupo Esperança) Instituto Mãos (Associação da Comunidade) Catequese

Fonte: Dados de pesquisa da autora/2016, elaborado com base em documentos do ODEERE.

[19] Este evento acontece a cada dois anos junto a programação da Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira.
[20] O ODEERE cede seu espaço físico para realização de projetos da comunidade do bairro Pau Ferro, no qual está inserido.

As demandas expressas, no quadro das atividades desenvolvidas pelo ODEERE, caracterizam a amplitude do programa, trazendo o conjunto articulado de cursos, projetos e ações extensionistas. Percebe-se que o órgão tem se mantido produtivo ao longo de sua história e ampliado seu campo de atuação nas áreas referentes aos saberes e práticas dos legados africanos e indígenas, assim como nas áreas de gênero e diversidade sexual, contemplando a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (LGBTTI)[21].

O ODEERE, então, se constitui como um espaço para difusão de conhecimento acerca da história e culturas afro-brasileiras e indígenas para profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento buscando, através das atividades desenvolvidas, constituir-se em uma forma efetiva de viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, na educação básica da Região Sudoeste da Bahia.

2.2 O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

O Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, promovido pelo ODEERE/UESB, constitui a via pela qual se ascende a relação de parceria entre universidade e comunidade, através da formação continuada de professores/as da educação básica, acadêmicos/as, sobretudo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, gestores/as da rede pública atuantes em instituições educativas e pessoas interessadas em refletir criticamente sobre um ensino que visa à valorização das diferenças.

O objetivo central do curso é desenvolver estudos sobre a história cultural das populações africanas e afro-brasileiras, a fim de incluir no trabalho docente saberes desses povos em cumprimento da legislação[22] vigente (ODEERE, 2016). Todavia, uma advertência apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana chama a atenção para as intenções e alcance da incorporação dessa temática:

> Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no

[21] Através do Curso de Extensão "**Gênero, raça e diversidade sexual**", são tratadas temáticas relacionadas à comunidade LGBTTI e desenvolvidas intervenções a fim de garantir o reconhecimento dos direitos humanos dessa comunidade.

[22] Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

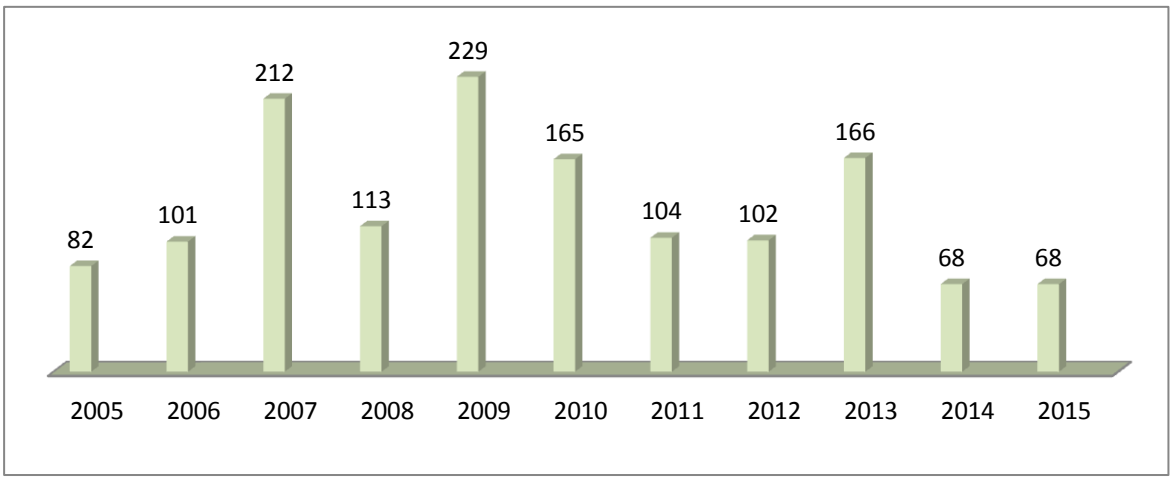
> contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 17).

Tal consideração se aporta no pensamento de Petronilha Silva (2007), quando descreve acerca do educar para as relações étnicas. Para a autora, esse ato refere-se a processos em que se considere a multiplicidade de povos que compõem a sociedade brasileira, respeitando suas identidades e conhecimentos, situados em contextos culturais distintos.

O Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE surge em 2005, representando um espaço de resgate ao legado africano em Jequié e demais cidades da região sudoeste da Bahia. O percurso de formação desse curso - desde a sua constituição - vem estabelecendo relações múltiplas e recíprocas com a sociedade, marcadas pelas demandas e novas exigências do sistema educacional brasileiro.

O curso se apresenta como alternativa de pensar uma sociedade através do respeito e valorização das diferenças. Percebe-se um movimento crescente em busca de formação continuada nessa área, devido às lacunas deixadas pela formação inicial docente, que tendem a desconsiderar esses saberes e conhecimentos. O gráfico a seguir apresenta o número de inscritos no curso desde sua implantação até o ano de 2015.

Gráfico 1 Número de inscritos/as no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras – 2005 a 2015



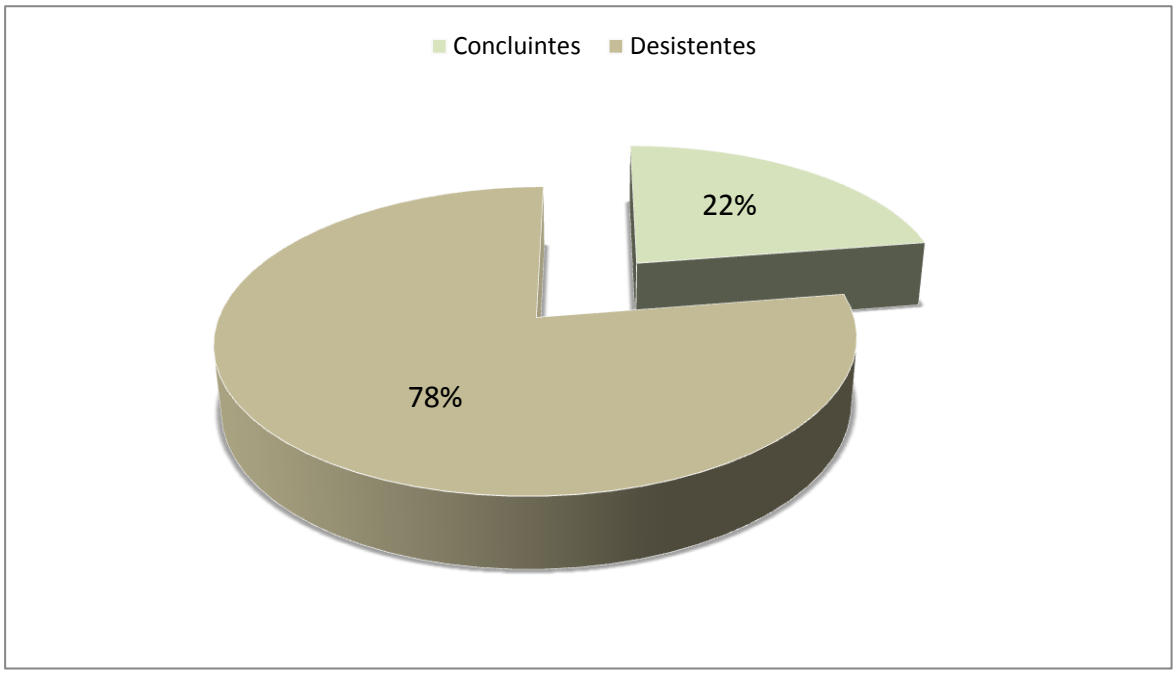
Fonte: Dados de pesquisa da autora/2016, elaborado com base em documentos do ODEERE.

As informações presentes no gráfico revelam que a procura, além de indicar a existência de uma expressiva demanda por cursos de formação continuada, com foco na temática das

relações étnicas e educação, evidencia que ao longo da história, o ODEERE tem sido reconhecido como espaço de formação docente na região.

Em contrapartida, nem todas as pessoas inscritas chegam a concluir o curso. Do montante de 1.410 inscritos, apenas 22% dos/as cursistas concluíram[23], conforme revela o gráfico a seguir.

Gráfico 2 Concluintes e desistentes do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras – 2005 a 2015



Fonte: Dados de pesquisa da autora/2016, elaborado com base em documentos do ODEERE.

Embora essa investigação não tenha como propósito dar conta de responder os motivos da evasão, entende-se a discrepância entre o número de inscritos e o de concluintes a partir da prerrogativa dos conflitos vivenciados pelos/as professores/as cursistas no contato com as culturas africanas e afro-brasileiras, tratados no tópico 2.4 desse capítulo.

Outro ponto que merece destaque nas informações extraídas na documentação do ODEERE, refere-se à quantidade de mulheres presentes no curso de formação continuada, uma mostra superior a 80% do total de participantes, uma característica já esperada, uma vez que proporções desse tipo são constantes na educação básica, após processo da feminização do magistério no Brasil.

[23] O total de concluintes é um número aproximado, visto que nos arquivos do ODEERE não foram encontrados registros informando o número de pessoas que terminaram o curso nos anos de 2005 e 2008. Desse modo, foram contabilizados apenas os dados encontrados.

No que se refere à organização didático-metodológica do curso, a mesma articula a formação teórica com a reflexão sobre a prática docente. O conteúdo de caráter teórico-prático, formatado em dez módulos, é ministrado em dois dias de cada mês (sábado e domingo), perfazendo uma carga horária de 180 horas. A seguir, para melhor visualização, apresenta-se um quadro com os módulos propostos para o curso:

Quadro 2 – Módulos do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras

	MÓDULOS
01	História da África
02	Antropologia das populações Afro-brasileiras I
03	Antropologia das populações Afro-brasileiras II
04	Diversidade Linguística dos grupos étnicos africanos
05	Linguagens Visuais e Cultura
06	Didática das Relações Étnicas
07	Pedagogia Simbólica
08	Sociologia do Negro Brasileiro
09	Eventos do ODEERE • Dia do Combate à Discriminação Étnica • Caruru de Cosme e Damião, Erê, Ibejis, Wunjes • Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira
10	Viagem antropológica
Carga horária	180 Horas

Fonte: Dados de pesquisa da autora/2016, elaborado com base em documentos do ODEERE.

Conforme exposto no quadro dois, a proposta curricular do curso estrutura-se em um movimento de aproximação entre aulas teóricas e ações de intercâmbio com a comunidade interna e externa.

> Portanto, as atividades teóricas desenvolvidas ao longo do ano, ao tempo em que se complementam, também dão possibilidades para pensarmos a Extensão em vários momentos: desde a aula de abertura [...], à celebração do caruru com a comunidade, os eventos da Semana da Pertença e do Encontro Estadual de Educação e Relações Étnicas, e por fim, a visita a campo nos espaços projetados pela cultura afro-brasileira na Bahia (NETO, 2014, p. 92-93).

Vale ressaltar que os componentes curriculares do curso buscam consolidar a relação bidirecional entre universidade e comunidade. Partindo desse pensamento, a ação teórico-prática busca articular os saberes científicos e populares integrando valores culturais dos grupos afro-brasileiros à prática pedagógica. Além das disciplinas trabalhadas em sala, faz parte do curso de extensão todos os eventos promovidos pelo ODEERE e uma viagem antropológica, visando o confronto entre teoria e prática e a troca da saberes local e acadêmico.

No último módulo do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras acontece uma aula de campo, chamada de viagem antropológica, com duração de três ou quatro dias. O itinerário dessa aula propicia visitar alguns espaços projetados pela cultura afro-brasileira na Bahia, como Cachoeira, São Felix, Candeias (Terreiro Ylê Axé Oyá Tolá) e Salvador (Centro Histórico, Museu da Cultura Afro-brasileira, Terreiro Vintém de Prata, Casa de Benin e Casa de Angola). Esse momento oportuniza vivenciar questões discutidas durante todo o curso.

> As aulas de campo marcam a etapa final do curso de Extensão, consistiram na articulação entre teoria e prática, com base no conhecimento difundido durante o ano. Essa estratégia surgiu da necessidade de proporcionar a esses alunos um contato mais próximo com as heranças afro-brasileiras: seus patrimônios culturais, suas influências nos modos de vida das pessoas a partir de vários espaços onde essas manifestações aconteceram ou acontecem efetivamente (NETO, 2014, p. 105).

Durante a aula de campo são exploradas as dimensões dos saberes e conhecimentos presentes nos bens materiais e imateriais relacionados às identidades, às ações e às memórias dos grupos étnicos que formam o Recôncavo da Bahia. Desses processos educativos, emergem uma dimensão antropológica onde são transcritos dados das observações em relatórios para avaliação e conclusão do curso, articulando as percepções obtidas durante a aula de campo com as histórias de vida de cada cursista. Uma transposição entre teoria e prática.

As interconexões expressas nas aulas e nos eventos demonstram que o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras trata as questões étnicas em uma abordagem interdisciplinar em que conceitos são construídos, não apenas na sua forma teórica, mas também na vivência de trocas entre academia e comunidade, propiciando a saída da UESB dos espaços formais até as comunidades. Isso tudo a fim de capacitar professores/as da Educação Básica e viabilizar a implementação da Lei 10.639/2003.

2.3 PROFESSORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO ODEERE

Dada a característica do quadro teórico-metodológico, no qual esta pesquisa está referendada, busca-se dar voz às professoras, como protagonistas de suas histórias, tentando compreender como se produziram enquanto mulheres professoras, considerando os elementos simbólicos de afirmação étnica e de gênero. Para tanto, considera-se pertinente traçar o perfil de cada colaboradora.

Os dados que compõem o perfil das colaboradoras que compuseram o corpus desta pesquisa foram produzidos por meio de questionário de identificação e revelam a existência de pontos comuns com relação às experiências vividas e pontos que são singulares. Partindo do entendimento de que a representação inclui diferentes modos de significação e sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos (WOODWARD, 2014), não se pode entender os sujeitos, sem antes identificar o lugar de suas falas. Dessa maneira, buscou-se identificar a idade, formação, tempo de serviço, disciplinas trabalhadas, como se autodeclaram etnicamente e a motivação para participar do Curso em Educação e Culturas Afro-brasileiras.

Dandara[24] se autodeclara negra, tem 57 anos de idade e há 35 atua como professora na educação básica. Cursou graduação, tem especialização e participou de três cursos no ODEERE. Atualmente leciona as disciplinas História e Artes para turmas do 9º Ano e Ensino Médio. Sua participação no curso em Educação e Culturas Afro-brasileiras foi motivada pela curiosidade. Relata que se sentiu provocada e, ao mesmo tempo, chocada com o conteúdo discutido no curso.

> Quando eu chego aqui no curso de extensão, que eu vi tudo aquilo, a princípio me chocou e eu tive, a princípio, uma dificuldade. Mas a minha curiosidade em querer saber era muito grande, porque tinha alguma coisa nas minhas memórias que faziam com que eu continuasse buscando dentro do ODEERE esse conhecimento (PROFESSORA DANDARA).

Após o curso, começou a realizar atividades que valorizam as diferenças por considerar que todos os grupos étnicos têm “os seus conhecimentos e tem os seus saberes”. E assim, considera que o acesso ao curso lhe propiciou reflexões e consequentemente pode descolonizar seu pensamento, fruto da educação “eurocêntrica” que teve em seu processo de formação.

[24] Conforme acordo descrito no Termo de Consentimento Livre e Declarado (TCLE), os nomes das entrevistadas foram preservados. Desse modo, foram atribuídos nomes africanos para identificá-las.

Zulai se autodeclara negra, tem 40 anos de idade e há 18 atua como professora na educação básica. Cursou uma graduação, duas especializações e participou do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, no ODEERE. Leciona as disciplinas Língua Portuguesa e Inglês para turmas do Ensino Fundamental II e trabalhou com a disciplina Identidade e Cultura, componente da parte diversificada do currículo. O que moveu seu interesse em participar do curso de extensão foi a necessidade em atender a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos pedagógicos. Assim, relata:

> A motivação foi porque hoje a lei já rege para que o ensino atenda essa finalidade de se tratar da cultura afro-brasileira, como a indígena também. Então, o professor tem que estar capacitando-se sempre. Foi uma oportunidade. Ao chegar ao espaço, de imediato foi aquele susto, aquelas interrogações que a gente faz, pois é um ambiente um tanto diferente do que estamos acostumados no dia a dia da gente. Mas, ao passar do tempo, a gente já vai tomando ciência de que tudo é contextualizado (PROFESSORA ZULAI).

Após o curso, utilizou os conhecimentos adquiridos através dos aportes teóricos e experiências para realizar algumas atividades na disciplina Identidade e Cultura. Mesmo não inserindo transversalmente a temática nos conteúdos trabalhados, dentro das aulas de Português e Inglês, aborda-a apenas em uma disciplina que mais se aproxima da temática e nos projetos específicos da escola como Semana da Consciência Negra. Para Zulai, essas atividades têm contribuído para estimular "o respeito às diferenças, valorizando cada um, dentro de sua formação cultural".

Ayo, se autodeclara negra, tem 49 anos de idade e há 18 atua como professora na educação básica. Fez duas graduações (Pedagogia e Letras), uma especialização e participou de dois cursos de formação continuada no ODEERE. Leciona as disciplinas Geografia e Linguagem e Comunicação em turmas do Ensino Fundamental II. Inscreveu-se no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, motivada pelo desejo de aprofundar seus conhecimentos na área. Ela declara:

> O que me motivou fazer o curso foi a vontade de conhecer sobre as questões étnicas e raciais. Na minha segunda graduação, o meu TCC foi sobre as questões raciais vividas por alunos e alunas negras. Depois disso, quando descobri o ODEERE, o meu interesse foi ainda maior (PROFESSORA AYO).

Logo após participação no curso realizou, em parceria com uma colega, um trabalho tentando abordar as relações étnicas a partir das religiões de matriz africana e foi rechaçada pela direção da escola e demais colegas que não compreenderam a proposta. Ayo relata que "chegaram ao ponto de trazer para a escola pessoas ligadas às suas igrejas para ungir a escola". Acrescenta, ainda, que a religião da equipe gestora atrapalha o trabalho acerca da

temática, “eles não têm noção do que sejam as relações étnicas”. A situação descrita pela professora revela a forma como a comunidade escolar intersecciona a vivência religiosa judaico-cristã e o contato com as culturas afro-brasileiras no fazer docente. As vivências de Ayo revelam, assim como Santana (2016, p. 27), os “limites e desafios que uma sociedade com ensinamentos do colonizador branco, cristão e maniqueísta nos impunham durante tantos séculos”. Por conseguinte, isso reflete os avanços dessa temática, promovidos pela Lei 10.639/03, no contexto escolar.

Zunduri se autodeclara negra, tem 29 anos de idade e há 08 atua como professora na educação básica. Cursou duas graduações, uma especialização e mestrado. Participou de três cursos no ODEERE. Leciona Língua Portuguesa e Inglês em turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Seu interesse pelo curso de extensão foi motivado pelo encantamento com as discussões acerca das populações afro-brasileiras que realizou durante a pós-graduação (lato-sensu) e desejo de melhor trabalhar a temática com seus alunos, como afirma:

> O que motivou minha participação no curso de extensão do ODEERE foi a minha participação no curso de especialização em Antropologia e Cultura Afro-Brasileira. [...] Então, eu entrei no curso por isso. Porque eu fui para a especialização e na especialização me encantei pelo ODEERE, pelas discussões étnicas, com as discussões afro-brasileiras, com o momento, com o local e me reconheci e voltei por isso. Queria continuar ainda estudando o tema e aí eu voltei para fazer o curso de extensão e para poder continuar tendo subsídios, continuar tendo apoio para levar essas questões para sala de aula (PROFESSORA ZUNDURI).

Essa professora relata que após o curso passou a tomar consciência de alguns problemas presentes no cotidiano escolar: “não que eu não enxergava problemas, mas muitas vezes eu não sabia como lidar e não sabia como resolver questões de preconceito, racismo e outras coisas envolvendo as relações étnicas” (PROFESSORA ZUNDURI). A esse respeito, discorre ainda que para dar conta dessas questões, passou a utilizar como recurso metodológico a literatura infanto-juvenil, através dos mitos africanos, da oralidade, e das memórias dos alunos, relatando que “isso trouxe muitas vezes, à tona, questões propícias para discutir relações étnicas”.

O enquadramento subjetivo das histórias de vida das quatro professoras colaboradoras dessa pesquisa desvelaram contextos sociais responsáveis por suas identificações, intenções e motivos, a partir dos quais são atribuídos sentidos aos seus processos de desenvolvimento profissional.

2.4 TRAVESSIAS DO ODEERE NO TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICAS

A formação docente, oferecida através dos cursos do ODEERE, trata de questionar as dimensões sócio-histórico-culturais que fundamentam a proposta curricular da educação básica em relação às culturas afro-brasileiras[25]. Santana e Ferreira (2013) consideram que a proposta didática, desenvolvida pelo órgão, intenta pensar a educação à luz da lógica da pedagogia simbólica, introduzindo em suas atividades saberes e práticas voltadas para a educação das relações étnicas, com ênfase no legado africano[26] unindo teoria e prática, ciência e mito, racional e sensível.

A educação simbólica, proposta por Byington (1996) como Pedagogia Simbólica, centra-se na interrelação corpo humano e meio, valorizando as dimensões individuais (processos emocional, cognitivo e existencial), cultural, planetária e cósmica, relacionando-as com vivências humanas. Para o autor, tudo que rodeia o ser humano possui inúmeros significados subjetivos e objetivos e, por isso, é tão simbólico quanto às emoções. Uma das matrizes culturais do autor tem como base o conceito *dasein*[27] de Heidegger em que "o Ser (Sein) que na sua humanidade (Dasein), não se separa do mundo (Welt)" (BYINGTON, 1996, p. 11). A interação objetivo-subjetivo é compreendida na totalidade existencial.

> A Pedagogia Simbólica busca transformar em filosofia e método de aprendizado a forma natural com a qual aprendemos, cujo modelo é o processo de formação da identidade do Eu e do Outro na consciência, através da vivência e elaboração emocional dos símbolos estruturantes do dia-a-dia de cada um (BYINGTON, 1996, p. 21).

Na relação do "eu com o outro", a pedagogia necessita englobar as dimensões do ser: corpo, natureza, sociedade e ideias, imagens e emoções. A educação simbólica pode ser compreendida como "uma pedagogia que busca interagir o aprendizado, a utilidade, o trabalho e as fontes de produção, ao mesmo tempo em que relaciona simbolicamente os conteúdos ensinados com a totalidade da vida" (BYINGTON, 1996, p. 11).

Conceber a educação nessa lógica remete a compreensão do universo simbólico das culturas africanas e afro-brasileiras, presentes nos mecanismos de troca ou negociação

---

[25] Dentre as ações promovidas pelo ODEERE, esta pesquisa interessa-se pelo Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras e as ações correlatas ao mesmo, nesse caso os subprojetos e eventos. Desse modo, a partir daqui esse texto se reportará apenas às culturas afro-brasileiras.

[26] A luz dos estudos de Santana (2016, p. 97), compreende-se **legado africano** como "um conjunto de saberes e práticas de uma matriz não ocidental cristã que transcende o espaço dos terreiros. [...] São saberes e fazeres que africanos que foram trazidos de diversas partes do continente africano, trouxeram como bagagem simbólica durante o tráfico humano".

[27] ***Dasein*** é a ideia que Heidegger tem de ser humano, cuja identidade é a própria história. Assim, o homem é o ser-aí (*Dasein*), um ser no mundo. Designa o lugar onde a questão do ser urge, o lugar da manifestação, ou seja, o conjunto de possibilidades de vir a ser. A noção de ser no mundo foi desenvolvida sistematicamente pelo filósofo alemão no tratado Ser e Tempo (Sein und Zeit), de 1927.

enraizada em hábitos e costumes que se fazem presentes nos contatos interétnicos, os quais Sodré (2005) define como:

> Simbolizar quer dizer, na realidade, trocar. O que se troca? Não é a natureza pela convenção, como faria crer qualquer argumento sofístico (instrumentalizando o símbolo, pondo-o como um meio de comunicação a serviço de uma vontade fundadora), mas uma convenção por outra, um termo grupal por outro, sob a égide de um princípio estruturante que pode ser o pai, o ancestral, Deus, o Estado, etc. É o símbolo que permite ao sentido engendrar limites, diferenças, tornando possível a mediação social (SODRÉ, 2005, p. 37).

A mediação social toma a cultura como modo de relacionamento humano com seu real através do universo simbólico. O autor sinaliza que seja no nível das relações internas ou intergrupais, busca-se conhecer o outro através de suas diferenças. E essa diversidade revela-se carregada de simbologias. Em se tratando de educação para relações étnicas, com ênfase nas culturas afro-brasileiras, a mediação social apresenta-se como um pacto simbólico, "ou seja, uma rede de signos e de alianças legitimadoras do consenso intercultural (entre as diversas etnias de origem africana) e transcultural (negros com brancos)" (SODRÉ, 2006, p. 13). Nesse sentido, o autor propõe reconhecer e respeitar o diferente – o outro - em seus "hábitos, enunciados e simbolizações" sem comparações nos parâmetros da cultura dominante.

Para Oliveira (2006), tratar das culturas afro-brasileiras requer o reconhecimento dos signos produzidos historicamente pelos povos africanos, reunindo elementos da cosmovisão[28] africana, os quais ele categoriza com espiritualidade, natureza e humanidade. Nessa filosofia, o universo é concebido como um todo integrado e diversificado, onde o diferente (o outro) é contemplado e não apenas aceito.

Retomando a ação teórico-prática da educação simbólica, promovida pelo ODEERE, ressalta-se que a mesma tem sido pensada a partir da antropologia das populações afro-brasileiras, buscando articular o legado africano, tendo como base alguns pressupostos:

> o primeiro pressuposto é o de educação étnica baseada em valores ancestrais africanos, portanto situada na relação que une presente/passado; o segundo pressuposto, o da educação pela oralidade, toma como uma de suas dimensões a palavra; o terceiro pressuposto ancora-se na ligação entre os dois primeiros, por fornecerem os subsídios para pensar em uma educação cuja palavra enuncia imagens

[28] Oliveira (2006, p. 71) ressalta que a **cosmovisão africana** reflete a "concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade". O autor pontua que no processo de ressignificação da cultura africana pelos afro-brasileiros, alguns destes elementos estruturantes da cosmovisão permaneceram e outros sofreram processo de ruptura e/ou releitura.

> e rituais didáticos, referenciados por uma educação simbólica em que se une teoria e prática, racional e sensível, visando uma proposta de construção do conhecimento afro-brasileiro (SANTANA, 2014, p. 62).

Dessa forma, a autora relaciona os elementos simbólicos que organizam a pedagogia do ODEERE: valores ancestrais, educação pela oralidade e a palavra. Através desses elementos, o conhecimento afro-brasileiro que circula nesse espaço traz referências aos aspectos históricos dos povos negros, às relações estabelecidas a partir do pertencimento, ao sagrado e seus simbolismos, aos valores e concepções que regem a vida desses povos. Essa organização pedagógica se preocupa com a reconstituição simbólica material e imaterial das culturas afro-brasileiras e isso torna-se evidente na fala de uma professora, participante da pesquisa, que relata ter aprendido no curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras:

> valorizar e considerar o simbólico, como uma categoria essencial, como uma prática docente. [...] Considerar a subjetividade dos nossos alunos, considerar o que eles trazem de experiência pessoal de relações entre os familiares, [...] levar em conta as subjetividades e o simbólico, em que os nossos alunos pensam. Porque isso trás á tona, e trouxe muitas vezes á tona, questões em que eu pude discutir relações étnicas. [...] as relações étnicas estão o tempo todo presente, o simbólico está o tempo todo presente e são coisas que a gente precisa observar e dar uma correspondência a esses símbolos que chamam o tempo todo a nossa atenção, entendeu? E às vezes a gente tapa os ouvidos pra não ouvir e os olhos pra não enxergar isso. E depois do curso eu pude ter uma consciência sobre o simbólico e conversar sobre memórias, coisas em que a gente sempre captura discursos sinceros, discursos repletos de símbolos, símbolos étnicos, quando a gente fala sobre memórias né, a memória popular, a memória familiar, a memória afetiva, a individual, então... a memória coletiva, tudo isso sem levar o nome do teórico pra sala de aula (PROFESSORA ZUNDURI).

A partir dessa fala, pode-se observar a incorporação dos princípios da pedagogia simbólica nos saberes docentes dessa professora. Tal atitude a tornou mais sensível para ouvir as histórias dos alunos e, a partir delas, discutir relações étnicas. Com base nos estudos de Byington (1996, p. 27), percebe-se, nessa narrativa, a valorização das dimensões produtivas da vida individual, familiar, cultural de seus/as alunos/as, para que estes/as apreendam "o relacionamento simbólico do conhecimento, dentro das várias dimensões do Self" e a partir disso possam "balizar o ensino dramático do aprendizado com o funcionamento histórico da vida individual, cultural, planetária e cósmica".

Ao discutir relações étnicas, a professora aponta que não leva teóricos para a sala de aula, utiliza o contexto de suas produções, a realidade na qual seus/as alunos/as produzem suas identidades. Embora, em outro relato, considere que os teóricos sejam importantes para lhe dar embasamento para tais discussões. Ao tomar a vida dos alunos para contextualizar o estudo acerca das relações étnicas, traz à inversão de processo do mundo objetivado ao valorizar, durante suas aulas, o espaço da subjetividade. Oliveira (2006) respalda essa prática,

ao afirmar que as identidades são tecidas por símbolos que encontram seus significados no espaço onde é engendrado. Portanto, a transposição do que é aprendido no curso para os saberes docentes se dá mediante articulação do conhecimento com as identidades das próprias cursistas. Essa é a proposta alavancada pelo ODEERE ao evidenciar a etnicidade no contexto da formação profissional.

Nesse ambiente, o desenvolvimento profissional de professoras negras - sujeitos dessa pesquisa - perpassa pela consciência de pertencer a um grupo étnico, pois através do contato com o outro e do arcabouço epistemológico, as identidades étnicas, conforme assinala Barth (2011), são sinalizadas e/ou assumidas. Por conseguinte, os signos e símbolos que determinado grupo cria para se representar, mostrar suas diferenças em certo sentido, valorizam as etnicidades, tornando-as visíveis para os outros.

Esses aprendizados advém da pedagogia simbólica que, como exposto anteriormente, permeia toda ação docente do ODEERE, evocando "a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado" (BYINGTON, 2006, p. 11). A começar pela escolha do nome que traz em sua essência duas palavras de origem africana. A respeito disso, Santana (2016, p. 97) fala: "Odé (o grande caçador das culturas africanas) e Erê (que simboliza a criança, a germinação, focada na ideia de que tudo é um eterno recomeço que nada está acabado tudo é inacabado, assim como, o conhecimento)". A autora considera a carga de significado dessas expressões ao comunicarem histórias africanas e afro-brasileiras e a união de ambas se justifica por representar a diferença nas ações praticadas pela universidade. E isso mostra uma proposta educativa "contrária ao instituído, em um movimento que buscou romper as fronteiras do que está como ordem e/ ou desordem no processo educacional" (SANTANA, 2014, p. 69).

Os estudos de Sodré (2005) abordam que a cultura negra deve ser pensada a partir de uma ordem social diferenciada da cultura branca. Nesse ínterim, reitera-se a palavra dentro do contexto do legado africano, como via de transmissão de conhecimento e produtora de história. De acordo com Santana e Ferreira (2013), a práxis do ODEERE concebe a palavra como responsável pelo movimento que a mesma produz.

> Podemos, portanto, afirmar que todos os conhecimentos, afro-brasileiros ou não, são permeados por simbolismos culturais presentes nas formas geométricas, nas cores, nos gestos, no dizer e no silenciar, no olhar e no escutar, portanto na palavra verbal e não verbal (SANTANA; FERREIRA, 2013, p. 29).

Através da palavra verbal e não verbal socializa-se os conhecimentos afro-brasileiros, produzindo saberes para operar dentro da cultura. Os simbolismos culturais estão presentes na organização do ODEERE, na decoração; no acervo da biblioteca, em documentos, nas obras científicas e literárias; no Museu que coleciona peças e obras de arte retratando as culturas negras; e nos eventos promovidos. Tudo isso apresenta um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado e o presente de povos que tiveram suas histórias silenciadas por muito tempo.

A presença simbólica impregna os modos de viver das pessoas que transitam o espaço do ODEERE. Muitas delas apresentam a "materialização de sua identidade sob a forma de valores estéticos, éticos, culturais e profissionais da lógica ancestral" (SANTANA, 2014, p. 70). Valoriza-se o corpo enquanto produtor de saberes, enquadrando-o nas dimensões plural e singular, pois "o corpo é o que somos e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos" (OLIVEIRA, 2006, p. 11). Essas marcas do viver africano impressas no corpo são aprendidas e preservadas na memória, através da oralidade, configurando-se como suporte para a construção de novos conhecimentos.

> É no movimento do corpo que vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dá na esfera social, política, religiosa e corporal (OLIVEIRA, 2007, p.101).

Pensa-se o corpo como parte do território da natureza e, como tal, elemento de sacralidade. Na dimensão simbólica, o corpo representa o lugar das percepções. Para as culturas africanas e afro-brasileiras, o movimento do corpo relaciona-se com o movimento da natureza e do viver. A expressão corporal configura-se como elemento mediador da relação do corpo com o meio através dos campos objetivos e subjetivos dos sujeitos.

Adentrar na categoria legado africano, para entender os símbolos da cultura afro-brasileira, permite a compreensão das relações étnicas a partir dos estudos sobre as próprias culturas, do pertencimento religioso, da descendência e identidade étnica. As distinções étnicas entre si ganham sentido através dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas. Por conseguinte, a formação docente, oferecida pelo ODEERE, propõe vivenciar e perceber os elementos simbólicos expressos no viver dos/as cursistas e demais indivíduos que transitam por esse espaço, respeitando as identidades requeridas por essas pessoas.

As professoras, participantes dos cursos oferecidos pelo ODEERE, têm a possibilidade de agregar ao seu desenvolvimento profissional o seu pertencimento étnico nas situações de

comunicação entre diferentes culturas. Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p.124), "[...] a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna saliente as identidades étnicas". Os traços culturais dos afro-brasileiros como crenças, ritos, símbolos, língua, valores, vestimentas, culinária enunciam a memória ancestral desses povos. Essa comunicação "provoca ações e reações entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir" (POUTIGNAT E FENART, 2011, p. 11), conservando os limites os quais os distinguem dos demais.

A partir desse entendimento, a estruturação dos cursos de formação docente do ODEERE significa entre outras coisas, pensar referenciais culturais a partir de uma educação para as relações étnicas que perpetue princípios e valores ancestrais, unindo presente e passado. Entende-se a ancestralidade, nesse estudo, como a relação entre homem e cultura com uma experiência social de produção do conhecimento passada de geração para geração. As práticas pedagógicas do ODEERE, sejam aulas ou eventos, valorizam a ancestralidade como princípio norteador de aprendizagens. Oliveira (2007), em seus estudos assevera que:

> a ancestralidade é uma categoria de relação no que vale o princípio de coletividade, pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. [...] Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas etc (OLIVEIRA, 2007, p. 257).

A ancestralidade, como categoria de aprendizagem, ocupa-se da formação do ser humano para o todo da sua existência, superando a visão conteudista da educação formal. Instiga o exercício da alteridade, o respeito pelas diferenças e o encontro com a própria identidade. A partir do relato da professora Dandara, ao descrever sua etnicidade, propiciada pela formação do ODEERE, percebe-se a valorização da ancestralidade:

> A gente não pode perder de vista também esses outros elementos que fazem parte da nossa formação, da nossa ancestralidade. [...] Eu estava naquele momento me propondo a modificar. Comecei a lembrar das minhas raízes, que eu acho que isso também é muito importante, é voltarmos as nossas raízes e lembrar de como fomos educados pelos nossos avós, bisavós, tataravós, quais eram os valores que eles pregavam e como esses valores que eram vistos e praticados por eles estão hoje, e porque modificou. Onde está a verdade, se é que existe uma verdade. Então, eu comecei fazendo essa busca, mesmo, ao meu passado, através dos meus ancestrais, do meu cotidiano, da minha família, tudo isso. Através das leituras fui conseguindo avaliar que realmente a forma como eu fui educada na escola, em relação a nossa cultura foi errada (PROFESSORA DANDARA).

A ancestralidade liga-se diretamente a formação identitária dessa professora e ao processo de desconstrução que faz da educação formal recebida, descrita por ela como "educação colonizadora". Sua reflexão teve base na tradição, tomando o passado como fonte

de sabedoria, experiência, valores e cultura para aplicar no presente, pois "educar é conhecer a partir das referências culturais que estão no horizonte da minha história: ancestralidade" (OLIVEIRA, 2007, p 259). Assim posto, essa professora, tomada por lembranças e pessoas que marcaram sua vida, interpreta os símbolos de sua infância e realça as regras, valores de sua família para reelaborar seu pertencimento étnico.

Retomando o quadro um, que descreve as atividades desenvolvidas pelo ODEERE, centrar-se-á atenção, nesse momento, nos eventos realizados por esse órgão e que fazem parte das atividades acadêmicas dos cursos por ele promovidos. Os eventos trazem como foco a vivência, atrelando experiência e aprendizado, uma vez que na Pedagogia Simbólica "quem vivencia não decora. Apreende a vida formando a identidade do Eu e do Outro" (BYINGTON, 1996, p. 13). Esses eventos comportam interações entre cursistas, membros do ODEERE e comunidade externa a partir de vivências e simbologias. Nessa convivência, os contrários se encontram afirmando identidades e diferenças em um processo de permanente movimento (BARTH, 2011).

O primeiro evento ocorre na abertura das atividades dos Cursos de Extensão, marcando o Dia do Combate à Discriminação Étnica, reportando-se a comemoração ao Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, 21 de março, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em memória do Massacre de Shaperville[29]. Visa problematizar variadas manifestações de desigualdades na intersecção raça, etnia, gênero e classe, perpassando pelas dimensões epistêmicas, pessoais e institucionais que as envolvem.

O Caruru de Cosme e Damião, Erê, Ibejis, Wunjes acontece todo ano na última semana do mês de setembro. Esse evento dá visibilidade aos símbolos do legado africano a partir dos elementos do corpo enquanto produtor de cultura, ancestralidade e oralidade, realçando os ensinamentos ancestrais como base epistemológica para estudar a história e culturas africanas e afro-brasileiras.

O caruru configura-se como uma festa acadêmica, marcada pelo simbolismo cultural e religioso, pretendendo explorar a importância dos saberes e práticas presentes nos mitos e ritos durante os preparativos das comidas servidas no evento (ODEERE, 2016). Tem início na sexta-feira, à noite, e termina no domingo, à tarde, com a participação dos alunos da extensão, pós-graduação e comunidade. No primeiro dia, acontece uma aula tratando da importância e

[29] Em 21 de março de 1960, na cidade de Joanesburgo (África do Sul), 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foi de 69 mortos e 186 feridos. Trata-se do massacre de Shaperville. No Brasil, é instituído o **Estatuto da Igualdade Racial**, através da Lei 12.288/10, com o objetivo de garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, assim como o combate à discriminação e intolerância étnica.

presença dos mitos e ritos que compõem os preparativos dos pratos típicos da cultura afro-brasileira; no sábado, as pessoas se envolvem em oficinas de preparação dos alimentos, ornamentação do ambiente; e, no domingo, acontece o "momento ritualístico significativo que reúne a comunidade em torno de uma prática cultural" (SANTANA, 2014, p. 14). Esse ritual desdobra-se em atividades didáticas fornecendo:

> condições de pensar os símbolos deste ritual como mediadores da cultura e do sentido das pessoas e grupos frequentadores/as deste espaço, bem como, valores de amizade, solidariedade, participação, coletividade/individualidade tão necessários no processo de educação, seja no espaço de escolarização ou em qualquer outro. Tal atividade mexe com a memória, identidade, rituais, mitos provocando em alguns professores/as uma mudança de atitude em relação ao respeito e valorização das tradições afro-brasileiras (SANTANA, 2016, p. 15 - 16).

Além do aprendizado promovido entre os diferentes grupos étnicos, que se encontram nesse espaço, o evento traz possibilidades de desconstruir o ritual do caruru, apresentado pela lente do colonizador, estimulando o respeito a essa tradição.

Siqueira e Santana (2015), através de uma experiência etnográfica, abordam os possíveis impactos do caruru do ODEERE, considerando os estudos sobre etnicidade, e apresentam reflexões acerca desse evento, enfatizando:

> [...] não é uma atividade para simplesmente aprender fazer as comidas do caruru, mas, através das oficinas e das relações estabelecidas entre as pessoas, de aprender com o Caruru. Aprender, neste sentido, requer vivenciar as formas simbólicas implícitas desde a organização do evento até a sua concretização. Neste aspecto, a participação da comunidade é o foco central da questão, uma vez que as oficinas das comidas de cada orixá são coordenadas e produzidas por pessoas da própria comunidade, pessoas dos terreiros de candomblé, senhores e senhoras mais velhas que dominam as culinárias afro-brasileiras, e tantos outros sujeitos de diversas cidades, envolvidos nas atividades, como foi observado durante o evento (SIQUEIRA; SANTANA, 2015, p. 152).

A partir dessas considerações, percebe-se o evento do caruru como oportunidade de troca entre saber popular e acadêmico. Nessa ótica, o contexto do evento impregna uma dimensão pedagógica por sua característica informal, permitindo circular pela universidade o conhecimento da comunidade. Assim sendo, os intercâmbios de conhecimento organizam as relações educativas presentes no evento, sejam através das trocas de saberes ou da percepção das relações étnicas ali presentes.

Na fala a seguir, a professora Zulai relata uma situação vivenciada durante uma oficina no evento do caruru:

> As experiências no ODEERE foram bem interessantes para pensar a educação e a vida. Uma coisa legal foi durante o caruru. Menina, é muito trabalho, viu! Mas também é legal ver a variedade de olhares para os preparativos do evento. Eu fiquei na oficina do caruru porque gosto de cozinhar. Veio uma senhorinha de Salvador

> para orientar como fazer o caruru. Interessante é que as regras dela eram diferentes. Fiquei mexendo a panela e cansei. Meus braços já não aguentavam mais. Reclamei do desconforto e um colega se ofereceu para trocar de lugar comigo. Quando a senhora viu (risos) veio pra cima da gente muito chateada dizendo que desde que ela se entende por gente sabia que quem começa tem que terminar, para o caruru não desandar. Foi um sofrimento pra mim, mas aprendizado também, pois no meio onde vivo, isso não tem importância (PROFESSORA ZULAI).

Esse relato torna perceptível os traços culturais que marcam a memória ancestral da oficineira: "Senhorinha de Salvador". Seus ritos culinários para fazer o caruru divergiam dos da professora marcando a diferença entre práticas. Nesse caso, busca-se o aporte teórico de Silva (2014), para inferir que a identidade e a diferença associam-se às formas de classificação produzidas socialmente no processo de interação e dicotomia "nós e eles" para através das diferenças culturais, comunicadas através do contato com o outro, evidenciar a etnicidade.

Recorrendo a Poutignat e Streiff-Fenart (2011), nota-se, na situação relatada, um entendimento de identidade étnica dinâmica e não estática. Para os autores, tanto a identidade étnica quanto a coletiva e/ou individual são construídas e transformadas mediante interações. A oficineira e a cursista trazem entendimentos que partem de gerações, lugares e histórias de vidas diferentes, pois os traços culturais "podem variar no decorrer do tempo e ao sabor das interações com outros grupos" (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 11).

Em uma dimensão epistemológica, o caruru apresenta-se como proposta didática que entrelaça a experiência e o aprendizado vivenciados nas oficinas, aprofundando os conhecimentos acerca dos elementos da cultura afro-brasileira. A participação das professoras nas várias instâncias, espaços e dimensões da atividade do caruru, possibilita a construção de múltiplos saberes, transmitidos e preservados na tradição ancestral.

Outro evento que compõe o currículo da extensão é a Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira, que acontece anualmente, no mês de novembro. Contempla a temática Cultura Afro-brasileira e/ou suas matrizes e diversidades culturais, englobando estudos realizados nos campos das relações étnicas, gênero e diversidade sexual.

A Semana de Educação da Pertença confere relevância ao conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2005) como contextual e partilhado por pesquisadores e corpo social. Segundo o autor, o domínio se constrói em torno de um projeto comum e no caso do ODEERE, a finalidade de fortalecer a implementação da educação para as relações étnicas une a extensão à comunidade. Esse encontro congrega na cidade de Jequié/BA, com pesquisadores/as - de diferentes áreas de conhecimentos, de várias regiões da Bahia e demais estados - estudantes

da Educação Básica, Graduação e Pós-graduação, professores/as e profissionais de diversas modalidades de ensino e pessoas interessadas pela temática, a fim de:

> reforçar as políticas de ações afirmativas no âmbito universitário; promover um espaço de reflexão sobre os dilemas e impasses para a abordagem da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena nos diversos níveis de ensino; contribuir na formação inicial e continuada de professoras e professores; realizar intercâmbio de experiências e relatos sobre as práticas educativas envolvendo as temáticas educação e etnicidade conforme prevê as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (ODEERE, 2013).

As ações empreendidas nesse evento buscam promover o intercâmbio de informações e conhecimentos, divulgando a produção científico-acadêmica regional, junto à universidade e população. O evento desenvolve-se em formato de simpósios, comunicação oral, palestras, minicursos, oficinas, conferências e atividades artístico-culturais.

As travessias do ODEERE, no trabalho com as relações étnicas, trouxeram para sua história as marcas da indiferença – atualmente em menor escala, mas persistente em sua trajetória - sustentadas nas concepções hegemônicas do conhecimento. Desde sua fundação, a proposta desse órgão trouxe desconforto para muitos acadêmicos. A ação de trazer a comunidade e seus saberes, que não tiveram fontes de aprendizado fornecidas pelas instituições de ensino superior, para o centro da universidade, não foi bem compreendida pela academia.

Passou a ser questionado, dentro da universidade, se o "ODEERE, com conteúdos afro-brasileiros, era universidade ou terreiro" (SANTANA, 2014, p. 70). A rejeição se fundamenta na concepção de educação sob o viés eurocentrado de conceber a cultura africana como uma categoria de cultura diferente, menor, inferior à cultura ocidentalizada, judaico-cristã.

> O ODEERE, na condição de espaço de construção do conhecimento, em que seu próprio nome traz em si um não dito, nome fruto da junção entre as palavras ODÉ e ERÊ, abarca um programa que abrange estudos e pesquisas sobre a temática do legado africano no universo de uma instituição universitária regida por uma ciência ocidental, branca, cristã e maniqueísta, o que desencadeou uma série de ações e reações contrárias e contraditórias dentro e fora da instituição (SANTANA, 2014, p. 61).

A esfera de atuação do ODEERE trouxe para o centro das discussões, dentro e fora da universidade, a ordem socialmente estabelecida. Santana (2014) salienta que deslocar os princípios educativos das relações étnicas para o centro das discussões significa problematizar o plano do simbólico e do imaginário reproduzido histórica e socialmente, que desvalorizam a cultura africana e afro-brasileira, as identificando com valores de inferioridade na hierarquia social.

Instala-se, através da educação simbólica, uma relação entre o ausente e o percebido. E como a academia ainda prende-se à lógica do modelo totalitário de conhecimento negando "o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (SANTOS, 2009, p. 21), aquilo que foge desse parâmetro causa estranheza. Outrossim, esse campo de relações conflituosas fortaleceu ainda mais as ações do ODEERE e, após esta situação, a temática das relações étnicas foi diagnosticada como desconhecida, necessitando, assim, de maior visibilidade para sua compreensão.

Outro ponto de tensão refere-se à receptividade dos conteúdos trabalhados nos cursos oferecidos pelo ODEERE. O contato com as culturas africanas e afro-brasileiras traziam/trazem desconforto para os/as alunos/as dos cursos de extensão. A respeito disso, Santana (2014) realça:

> assuntos como preconceito, discriminação, racismo, cristianização, maniqueísmo, sincretismo, eram temas conflitantes com a formação dos nossos alunos (as). Tivemos que vivenciar muitos conflitos dentro dos cursos, especialmente no que tange à identidade. A identidade religiosa foi a que mais ficou em evidência. Para alguns, era heresia falar sobre o projeto expansionista colonizador cristão e o processo escravocata (SANTANA, 2014, p. 72).

Esses indícios de resistência, representados pelo imaginário social acerca do legado africano, têm possibilitado o debate sobre as dificuldades de abordagem da história e culturas afro-brasileiras na educação básica e sociedade como um todo, nos cursos e atividades realizadas pelo ODEERE. Em relação às dificuldades dos/as cursistas, a professora Dandara ilustra essa situação, ao relatar seu contato inicial com o curso:

> Quando entrei no curso de extensão tive que vencer as minhas dificuldades, porque eu tive dificuldade como muitas colegas têm, eu também tive. [...] Então, eu tive esses choques quando eu ouvia falar sobre os orixás, quando ouvia falar sobre exu [...].
> Primeiro eu tive que me reeducar. Querer. E a partir daí, do meu querer modificar a minha prática, também o meu olhar, também, né, porque diante da educação que a gente recebeu, uma educação colonizadora, onde tudo que não estava relacionado a cultura do homem branco era ruim era negativo, né. A partir do momento que eu vou tomando consciência, que vou buscando, de uma certa forma, mesmo com uma dificuldade em aceitar muita coisa. Mas mesmo assim eu vou me aproximando disso e vou gostando (PROFESSORA DANDARA).

A professora declara que a crença em uma educação melhor a fez permanecer no curso, vencendo a cada dia os seus preconceitos, em um constante processo de desnaturalização dos estereótipos e conceitos arraigados em sua formação pessoal e profissional. Após o curso, Dandara pensa a educação sob um olhar "reeducado", enxergando e valorizando as diferentes culturas.

Mediante relato de Dandara, há de se considerar o contexto histórico-cultural da educação brasileira e no que isso resulta. Para tanto, vale situar as "fronteiras étnicas e científicas que permeiam o trabalho e a formação docente" (SANTANA, 2016, p. 68). A autora salienta que, ao trabalhar com as relações étnicas, principalmente quando se trata do legado africano, surgem algumas fronteiras, tais como: "ciência x senso comum", "letrado x oral", "cultura superior x cultura inferior". Essas fronteiras sustentam-se pelo desconhecimento secular dos temas do legado africano – fruto da educação pautada no currículo eurocêntrico – e na persistência das "formas de inclusão e exclusão, que identificam, realçam os saberes considerados científicos" (idem).

A professora Zulai também menciona que o espaço do ODEERE lhe causou estranheza, pois seu olhar estava acostumado com os paradigmas monoculturais e etnocêntricos que regem parte da educação brasileira. Isso vem corroborar com Santana (2014), quando destaca que o plano do simbólico e do imaginário, reproduzido histórica e socialmente, trouxe para as culturas africanas e afro-brasileira uma escala de valores de inferioridade na hierarquia social. Outrossim, após vivências no ODEERE, as professoras Dandara e Zulai relatam terem conseguido desnaturalizar os estereótipos e conceitos arraigados durante o processo de formação pessoal e profissional a fim de permanecerem nos cursos.

Considerando os traços diacríticos,[30] postulados por Barth (2011), percebe-se que no caso do ODEERE a fronteira situa-se nas orientações de valores fundamentais da identidade básica, presentes nas concepções hegemônicas de conhecimento. Os padrões de moralidade e excelência, incutidos no olhar etnocêntrico, legitima o direito de julgar os demais grupos étnicos como sendo inferiores. No entanto, o autor trata a ideia de fronteira como lugar privilegiado para negociação e para o diálogo em quaisquer relações interétnicas, evidenciando que, através das situações de fronteira, a identidade torna-se mais operante e, por conseguinte, os traços diacríticos podem ser reafirmados.

Essa possibilidade de negociação apresenta-se no movimento de ordem e desordem, inserido na dinâmica do ODEERE. De acordo com Santana (2014), essas contribuições trouxeram mudanças para a proposta de educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Jequié, fazendo-a repensar o currículo e anunciando a ineficácia no trato com a teoria e prática referentes aos conteúdos afro-brasileiros. No tocante a Educação Básica, tem contribuído com a formação continuada de professores/as em diferentes cursos de extensão, fortalecendo o campo das discussões.

---

[30] **Traços diacríticos** para Barth referem-se aos sinais que o grupo escolhe para se diferenciar de outros grupos e que dependem dos sinais dos outros. Ressaltando que se as situações mudam, estes sinais também mudam por serem contextuais.

Mediante o exposto, ressalta-se que a proposta de formação docente oferecida pelo ODEERE traz em seu fazer marcas de resistência, assim como o compromisso com as diferenças e com a ampliação dos saberes das culturas afro-brasileiras. No entanto, cada professora, participante dessas formações, atribui um significado diferente ao que estuda e vive, dentro do ODEERE. Nessa perspectiva, cabe dar-lhes voz para que contem suas experiências a partir da formação obtida nesse espaço.

CAPÍTULO III

GÊNERO E IDENTIDADE ÉTNICA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

> É porque a vida produz formas, exterioriza-se em configurações estáveis, que o conhecimento de outrem torna-se possível: sentimento, avaliação, regras de vontade tendem a depositar-se numa aquisição estruturada, oferecida à decifração de outrem (RICOUER, 1990, p. 25).

Este capítulo apresenta os dados empíricos referentes às entrevistas realizadas com professoras negras do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras, promovido pelo ODEERE. Com base nos estudos de Alberti (2004, p. 25), busca-se relacionar o campo da "história de experiências" vivenciadas por essas profissionais com as "situações de aprendizado e decisões estratégicas" produtoras de seus saberes docentes. Assim, a discussão foi realizada mediante a identificação de categorias que deram sentido aos aspectos priorizados nessa pesquisa: gênero, identidade étnica e saberes profissionais. Tenta-se apreender, através das narrações, efeitos e sentidos que traduzem experiências concernentes às identidades de gênero e étnica e suas implicâncias profissionais no cotidiano educacional.

3.1 HISTÓRIAS ENTRECRUZADAS: OLHARES DE PROFESSORAS

As histórias narradas pelas entrevistadas mostram que a identidade autoatribuída demarca as lutas diárias no processo de constituição do ser mulher-negra-professora no ato de identificar-se e diferenciar-se nas situações de interação e contato. Os processos identitários compõem-se de elementos historicizados, produzidos em realidades sócio-histórico-culturais em constante movimento, sendo que "a maneira como cada um se sente e se diz professor" (NÓVOA, 1997, p. 34) resulta das lutas e conflitos vivenciados em todo processo de desenvolvimento profissional.

Assim sendo, ouvir o que professoras têm a dizer, acerca de suas percepções sobre si mesmas, refere-se também a uma ação, através da qual pode-se compreender como elas enxergam, sentem e entendem o mundo, pois "o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc" (TARDIF, 2014, p. 64). Entende-se, dessa maneira, que toda experiência social produz conhecimento e carrega significados construídos cotidianamente.

Tomando o conjunto de colaboradas da pesquisa, observa-se que há uma variedade de idade, 29 a 57 anos, e tempo de serviço, 8 a 35 anos. No entanto, a questão geracional e tempo de atuação no magistério não apareceram nos relatos como elementos preponderantes na constituição da identidade profissional.

Um fato relevante a se registrar refere-se à vivência no espaço do ODEERE. Foi constatado que dentre quatro professoras, apenas uma participou de um único curso nesse espaço – Educação e Culturas afro-brasileiras – as demais continuaram realizando outros cursos oferecidos pelo órgão. Tal constatação traduz a força de influência dos cursos oferecidos pela instituição na constituição de suas identidades profissionais. Sendo assim, todas as professoras entrevistadas foram expostas às discussões de gênero e relações étnicas e à proposta de realizar um trabalho diferenciado na escola. Mesmo o referido curso de extensão tendo como foco a cultura afro-brasileira, as questões relacionadas a gênero perpassam toda a proposta do ODEERE adentrando nas discussões de todos os cursos, conforme afirma uma das colaboradoras:

> a partir do curso, eu comecei a me sentir mais à vontade para discutir gênero. Porque mesmo no curso de cultura afro, essas coisas se falavam. [...] eu já tinha uma compreensão do que seria, mas uma compreensão que em alguns pontos era equivocada e isso fazia com que eu não me sentisse, às vezes, em paz com a minha consciência (PROFESSORA ZUNDURI).

O contato com tais discussões trouxe para as professoras reações e aprendizados diferenciados. A exemplo disso, a professora Ayo ilustra "ainda sinto dificuldade em compreender, desconstruir aquilo que foi colocado por minha família sobre essas coisas de gênero. Já mudei algumas coisas. Mesmo com essa dificuldade tento respeitar as pessoas e suas orientações". Essa professora atrela gênero à sexualidade e relata ter sofrido no início do curso com as discussões propostas. Pensou até em desistir, pois era difícil compreender questões relativas à diversidade sexual. No entanto, motivada pelo coordenador do curso, resolveu permanecer.

Cada professora, contando com os conhecimentos que já possuía e com suas vivências, apropriou-se de uma maneira e estabeleceu interações particulares com os temas e com o trabalho proposto pelo curso, atribuindo sentido às suas identidades profissionais. Assim, comprova-se o que Tardif (2014, p. 56 - 57) assevera ao afirmar que cada "identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua

atuação profissional". Nessa perspectiva, observa-se que para Ayo as discussões não conseguiram desconstruir seus preconceitos. Em contrapartida, Zunduri demonstra uma ampliação de conhecimento que sustenta seu posicionamento acerca das questões relativas a gênero em sua própria vida.

O significado da participação no Curso em Educação e Culturas Afro-brasileiras teve uma motivação pessoal bem como se configurou como singular para cada professora. Desde a ideia de encantamento pelo curso e discussões acerca das relações étnicas, no caso da professora Zunduri, quando relata "pude pensar melhor sobre algumas questões ao participar desse curso sem me preocupar com nota, com currículo, certificado, essas coisas. Eu estava interessada nos conteúdos de Antropologia que é o que eu mais gosto", até no misto de satisfação e receio em participar, nas palavras da professora Dandara quando relata suas dificuldades durante o curso "eu entrava em conflito com o que eu tinha aprendido, com o que a minha educação tinha passado pra mim e com o que eu estava naquele momento me propondo a aprender". A forma como essas experiências foram narradas mostra que exerceram influências em suas vidas pessoais e profissionais, construindo saberes e posicionamentos.

Somada a essas vivências, encontra-se a importância da memória no processo formativo dessas profissionais, sendo que "a constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade" (ALBERTI, 2004, 27). Ao relatar como se veem, as professoras remetem as suas experiências passadas misturando-as ao presente, tornando-as constitutivas para a construção de suas identidades. Dessa forma, as experiências do passado são construídas na interação com o outro, evocando a esfera do individual e do coletivo (HALBWACHS, 1990). Essas esferas ajudam a refletir acerca de quem são as professoras participantes da formação no ODEERE, como elas são formadas e como se dá o desenvolvimento profissional. Tal consideração requer o reconhecimento de que tudo isso ocorre em um constante processo de negociação entre o que elas são e fazem (TARDIF, 2014), pois suas práticas e saberes estão imbuídos de um considerável vínculo entre passado e presente, sob a ótica de aspectos subjetivos e objetivos da ação docente.

Todavia, essa negociação se mostra composta por um processo repleto de significados advindos de relações sociais que definem as identidades. Nessa perspectiva, a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Na perspectiva de Halbwachs, ao construir uma imagem de si para um outro (indivíduo ou coletividade), leva-se em consideração a interação social. Para tanto, essas profissionais formam suas concepções baseadas nas experiências vividas nos grupos dos quais

fazem parte, uma vez que a construção da memória de cada indivíduo é diretamente influenciada pela comunidade de pertença.

Diante dessas considerações, a memória - seja ela individual ou coletiva - traz à tona as situações experienciadas pelas professoras em seus percursos de formação e profissão relativas aos saberes docentes, e, por conseguinte, a identidade profissional. Indica como essas mulheres acomodaram as inovações, assimilaram mudanças, (re) pensaram a práxis em um processo de autoconsciência sobre o que fazem, como fazem e por que fazem com os seus saberes (TARDIF, 2014).

Com o intuito de compreender como as professoras participantes desse estudo têm articulado gênero e etnicidade aos seus saberes profissionais, discute-se vivências pessoais, trajetórias e identidades docentes constituídas a partir de dois eixos de análise: gênero e pertença étnica: sentidos produzidos nas identidades profissionais; e Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras: desvelando identidades e práticas.

3.2 GÊNERO E PERTENÇA ÉTNICA: SENTIDOS PRODUZIDOS NOS SABERES PROFISSIONAIS

As identidades profissionais se constroem em meio a variadas relações sendo, portanto, contextual e relacional. No caso desta pesquisa, tais processos importam especificamente no que tange à experiência social construída por essas professoras a respeito de gênero e identidade étnica em intersecção com suas experiências como professoras. A perspectiva de gênero traz reflexões acerca do processo histórico engendrado no magistério, evidenciando as contingências, descontinuidades, permanências e rupturas inseridas nessa dinâmica da identidade étnica que se reflete sobre a individualidade de cada professora, da relação estabelecida com o outro, pois é na diferenciação que se contrapõe a singularidade e o sentimento de pertença se institui.

A análise dos dados caracterizadores desse eixo, são discutidos através de duas categorias: gênero e identidade étnica, por considerar que a construção de significados que produzem as identidades profissionais de mulheres-negras-professoras são elaboradas a partir de condições dadas em uma intricada rede de interações.

3.2.1 Representações do ser mulher-negra e tornar-se professora

A presença da mulher-negra na carreira docente traz à tona a necessidade de compreensão do contexto sócio-histórico-cultural como referencial para a construção dos processos identitários. A historiografia brasileira mostra que essas mulheres negras se conhecem primeiro no discurso do colonizador (branco) e quando se dá conta da exclusão, inicia o conhecimento de si próprias. Como resultado, vão se percebendo e vão produzindo sentidos em seus processos de construção identitária. Foram elas as últimas a ingressarem no magistério, por conta de alguns marcadores, dentre eles os de gênero e etnia e esta inserção, de acordo com Gomes (1995), rompeu com o imaginário social de incapacidade intelectual dos negros. No entanto, a partir da inserção na carreira docente, elas tiveram que lidar constantemente com o desafio de comprovar competência profissional, vencendo barreiras.

As falas das professoras Ayo e Zunduri trazem discussões acerca do lugar da mulher negra na sociedade onde sofrem um duplo processo de invisibilidade em decorrência das representações sociais construídas sobre a mulher em geral e sobre as mulheres negras em particular (LOURO, 1997). Tudo isso se reflete em suas escolhas e identidades profissionais que, a partir de suas subjetividades, buscam estabelecer relações entre contexto, as questões de gênero e os saberes docentes que vêm conferindo-lhes sentido na história pessoal e profissional. Isso fica visível no seguinte relato:

> Enquanto negra e pobre a única opção que eu tive para conseguir uma profissão digna através dos estudos foi fazendo o magistério. Não foi bem uma escolha, foi imposição, pois aqui na região, mulher pobre e preta só tinha dois destinos: trabalhar em casa de família ou estudar para ser professora (PROFESSORA AYO).

O conteúdo dessa fala cruza com a historiografia brasileira ao mostrar que o magistério foi por anos a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego a qual cabia à mulher, promovendo ascensão social através da inserção profissional escolarizada. Remete ainda ao que Gomes (1995) trata por “sair do seu lugar”. Ao tornar-se professora, Ayo sai do lugar predestinado às mulheres negras de sua região – ser doméstica ou realizar atividades[31] remuneradas sem prestígio - passando a ocupar uma posição constituída por um status social relacionado ao conhecimento de ser professora com livre trânsito no espaço público, apesar de um contexto não favorável. Nesse sentido, pode-se inferir, de

[31] De acordo aos estudos de Del Priori (2000), muitas mulheres negras, desde o Brasil colonial, desempenhavam funções diversificadas que iam além do trabalho doméstico, como o caso das negras quitandeiras, das que trabalhavam na lavoura, nos engenhos, e havia aquelas que detinham conhecimentos adquiridos oralmente de seus antepassados “o chamado ‘saber fazer’ - tornavam-se parteiras, benzedeiras e temidas feiticeiras” (DEL PRIORI, 2000, p.18).

acordo com Saffioti (1976, p. 58), que para Ayo "ter um emprego significa participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer a cultura, sentir-se menos insegura na vida". Ao mesmo tempo, torna-se evidente que o magistério não foi uma escolha para essa professora, era a única opção que tinha para ter uma profissão reconhecida.

> A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão com uma formação escolar que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhe permita conciliá-lo com as atividades domésticas (GOMES, 1995, p. 80).

O magistério representa para a mulher negra uma alternativa para uma possível ascensão social e reconhecimento. Através da carreira docente, essas mulheres tentam garantir a continuidade dos estudos, um espaço no mercado de trabalho e a possibilidade de conciliação entre às tarefas realizadas no espaço público e privado. Conforme Louro (1997, p. 17), foge-se da invisibilidade feminina "produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o 'verdadeiro' universo da mulher".

A respeito do espaço privado como universo feminino, Zunduri relata que nunca teve "jeito" para os afazeres domésticos e que era cobrada por familiares a ser uma "boa dona de casa". Ao se casar, se cobrava nesse aspecto e sofria ao dividir seu tempo entre as tarefas do lar, da carreira docente e da vida acadêmica. O imaginário social trouxe para sua vida esse desconforto, revelando que a mulher, ao alcançar o espaço público, carrega consigo uma subjetividade instituída a partir das representações sociais produzidas e reproduzidas como se fosse algo natural e verdadeiro.

> Eu nunca fui, assim, uma "mulher dentro dos moldes antigos" para casar, porque eu não sei direito lidar com as tarefas domésticas. [...] a minha vó, as minhas tias mais velhas e até um certo ponto, também, a minha mãe acreditam que a gente precisa saber de algumas coisas, ou seja, é como se aquele conhecimento fosse um conhecimento que já nascesse com a mulher de saber "ter jeitos" para lidar com os afazeres domésticos. E eu me sentia muito preocupada com isso antes de fazer o curso de extensão no ODEERE [...] (PROFESSORA ZUNDURI).

A fala de Zunduri suscita reflexão acerca da construção da mulher e da professora, processo no qual ocorre e entrecruza com valores, práticas e comportamentos inscritos no "universo feminino". Atribuir à mulher o espaço privado ainda é comum em uma cultura patriarcal, onde os homens detêm a maior parcela dos privilégios. De acordo com os estudos de Louro (1997), atua na consciência social elementos constituintes de identidades trazendo

para meninas, que se tornam mulheres, esposas, mães e professoras, formas de acomodação e resistência diante da divisão sexual dos papéis sociais. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino, atribuindo a organização do lar como responsabilidade da mulher.

No caso de Zunduri, esses elementos foram reforçados pela cobrança de familiares e interferiram na sua forma de pensar o ser mulher, durante muito tempo, por estarem nos "lugares de suas memórias" (NORA, 1993). Até que ao vivenciar as discussões de gênero no ODEERE, pôde restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida fazendo emergir uma nova consciência:

> Eu me considero uma outra pessoa, quando eu passei por essas discussões, uma pessoa livre, uma pessoa, vamos dizer, assim, empoderada, que pode deixar os pratos sem lavar, que pode deixar a cozinha sem arrumar, a comida daquele dia sem ser feita pra produzir um artigo científico, [...] pra fazer uma leitura (PROFESSORA ZUNDURI).

O falar de si da professora, ativa os lugares de sua memória trazendo registros vividos e a partir das subjetividades recria lugares que trazem em si experiências e percepções. "Os lugares da memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações" (NORA, 1993, p. 22). Esse processo de "metamorfose" vivido por Zunduri, apresenta-lhe uma nova consciência de si, livre das amarras patriarcais onde hoje ela se permite deixar de fazer o que antes considerava como obrigação para dedicar-se ao que realmente lhe interessa: os estudos.

A ruptura que Zunduri faz com os conceitos de gênero que permeavam suas vivências lhe ajudou a pensar melhor sua etnicidade. E esses saberes foram "adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira" (TARDIF, 2014, p. 102 – 103). Pode-se dizer que sua identidade docente agregou questões teóricas às práticas, vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional.

> Quando eu me compreendi enquanto mulher e o que é que eu pensava a respeito disso, então essa minha identidade de gênero, ela me ajudou a pensar as relações étnicas assim como a questão da etnicidade, né, também. Porque antes eu não compreendia a minha situação étnica, se negra, se branca, se mestiça, se parda, se café com leite [...] E a partir do curso é que eu pensei melhor sobre o que é ser negro hoje no Brasil, hoje eu me respondo isso, o que é ser negro no Brasil, e o que é ser mulher no Brasil, hoje a definição tanto de ser negra pra mim, quanto de ser mulher na sociedade brasileira é outra. São outras definições (PROFESSORA ZUNDURI).

Com base nos relatos da professora Zunduri, percebe-se que as representações de gênero a produziram enquanto mulher-negra, ora em uma visão sexista, ora em uma consciência de si ao projetá-la no modelo cultural dominante para contrapor esse ideal e iniciar o conhecimento de si mesma. Fica explícito um movimento de busca por formação

profissional, articulador da lógica de ruptura e busca. Ruptura com a imagem de mulher apta para os serviços domésticos, sustentada por familiares e a busca pela consciência de suas individualidades. Nesse processo, gênero surge como conceito fundamental "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 1997, p. 21).

Em consonância com a discussão até aqui realizada, é possível afirmar que o gênero é estruturante na construção das identidades, pois ao buscar significado é preciso reconhecer que "os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização simbólica de toda a vida social (SCOTT, 1995, p. 88). Tal constatação é reafirmada pela professora Zunduri, quando relata seus lugares de pertencimento: "Hoje o meu discurso me coloca em um lugar. O meu discurso me coloca ali, mulher-negra e isso me auxilia nas relações do dia a dia em que estão sempre perpassando essas questões de identidade e de gênero".

Outro ponto a ser destacado, nas entrevistas, refere-se às questões culturais ligadas a gênero, que atravessam a educação e a formação das mulheres-professoras. Nesse sentido, vale considerar o processo histórico da feminização do magistério no qual a mulher foi imbuída do papel educacional e vem, historicamente, sendo produzida. Importa também considerar nas narrativas a relação das mulheres consigo mesmas e com os outros, considerando a produção das subjetividades destas profissionais, provindas de suas histórias de vida, suas crenças, experiências familiares e escolares, articulando-as com os aspectos socioculturais.

Vale ressaltar que este estudo privilegia o tempo presente, a realidade das professoras colaboradoras ao narrarem vivências referentes ao processo de constituição de suas identidades profissionais. Isso implica ponderar o método norteador deste estudo, "a História Oral é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva" (MEIHY; HOLANDA, 2013, p.13).

A transformação do magistério em trabalho de mulher foi designada através de um processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente e em decorrência do pensamento engendrado no imaginário social de que a "docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas escolares" (VIANNA, 2002, p 92).

Dandara e Zulai, ao falarem acerca das questões de gênero, direcionam pensar a influência do processo da feminização do magistério em suas identidades profissionais,

aproximando as construções sociais dos “papéis femininos” a exemplo da maternidade à profissão docente.

> Minha identidade docente feminina se dá devido carregar comigo ou no meu subjetivo, qualidades que me identificava como feminina e desde pequena desejava ser professora. Ensinar foi pra mim ação que sempre desenvolvi. O cuidado com o outro né, a organização, porque também na minha educação eu fui orientada pra ser assim, pra ser organizada, pra ter cuidado, pra poder tomar conta de casa, então eu acho que isso termina de uma certa forma influenciando para que naquela época buscasse uma profissão que se identificasse com essa educação doméstica que recebi. Hoje, com certeza, a educação é mais libertadora [...]. Mas na minha época quando eu era criança, essa educação era bem direcionada, teria no caso, por ser mulher, que aprender desde cedo a conviver e a lidar com algumas maneiras: ser uma menina mais recatada, mais educada né, mais sensível, ser mais observadora né, ter cuidado com o irmão menor [...] Então, eu acredito que tudo isso terminou influenciando naquela época para que eu viesse, sim, fazer a minha escolha profissional (PROFESSORA DANDARA).

O relato de Dandara reforça a ideia que Louro (1997) e Vianna (2013) chamam de estereótipos da docência. Ao ingressar no magistério, a mulher leva consigo “algumas representações sobre mulher professora que circularam (e circulam) na sociedade e essas representações são capazes de dar sentido, ou numa expressão mais contundente, são capazes de contribuir para a produção dessas mulheres” (LOURO, 1997b, p 80-81). Essas ideias criadas acerca do seu gênero são incorporadas na interpretação do ser professora, as quais Vianna (2013) denomina como significados femininos, a exemplo da virtude, amor, dedicação, cuidado e domesticidade. Tal marcação simbólica tem atribuído às mulheres e aos homens alguns atributos que, por não serem questionados, vão se estabelecendo como retrato da atividade docente.

Zulai traz elementos acerca de sua identidade profissional que reforçam esse imaginário social, ao relatar:

> Como professora, a minha identidade docente é aquela que está na sala de aula como companheira, amiga, como aquela que quer contribuir com o aprendizado do aluno, com o conhecimento do discente. É uma profissão que eu considero assim, mediadora do saber. Jamais dona do saber, jamais com postura de quem sabe tudo e que o aluno não sabe nada. Mas como aquela que está ali para contribuir, para facilitar o aprendizado [...] Mas a gente não deixa de ser também um pouquinho mãe, um pouquinho parente, até porque a criança já tem essa afinidade, né, conosco (PROFESSORA ZULAI).

A professora se preocupa, inicialmente, em apresentar dados da atividade docente ligadas a melhoria da ação pedagógica, mas fecha sua fala confirmando as construções sociais da feminização do magistério. Mais uma vez aparece a ação praticada no lar como representação profissional. Estas representações da docência como extensão da atividade doméstica passa a ideia da escola como um espaço feminino, contemplando os significados

sociais e culturais do magistério e reforçando o binarismo dos significados de ser homem e de ser mulher (LOURO, 1997).

Nesse sentido, os relatos de Dandara e Zulai revelam que a mulher, ao alcançar o espaço público, nesse caso a carreira do magistério, carrega consigo uma subjetividade instituída a partir das representações sociais produzidas historicamente.

Outrossim, cabe considerar que as identidades são plurais e nem todas as mulheres-professoras acataram esse modelo de exercer a docência. Na trajetória profissional, muitas delas buscaram novos referenciais para realizar adaptações ou reinventar tais modelos, mostrando que há "diferentes representações de professoras e professores, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam" (LOURO, 1997b, p. 83). A exemplo disso, uma professora relata:

> Mas isso não significa que ao longo do tempo, com toda a minha formação, com todas as minhas experiências vivenciadas também em sala de aula, que eu não tenha buscado mudanças nas minhas práticas. Claro que busquei, claro que eu mudei e claro que eu também fui desconstruindo esse olhar que tinha que ser essa professora cuidadosa igual uma mãe, organizada da forma como foi um dia passado para mim (PROFESSORA DANDARA).

E acrescenta, ainda:

> Hoje eu percebo assim, eu não quero continuar com aquela formação que eu adquiri. Não que eu vá jogar tudo fora, deixar tudo de lado, mas eu tenho buscado, sim modificar o meu olhar, buscado modificar o meu pensamento em relação a tudo [...] que eu acredito, sendo mulher, sendo negra (PROFESSORA DANDARA).

As narrativas da professora Dandara, transcritas acima, suscitam considerar a identidade profissional como uma construção social em constante movimento e (re) significada pelos próprios atores. Nessa perspectiva, os estudos de Woodward (2014) contribuem para a compreensão dos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções sobre quem são as mulheres-negras-professoras desta pesquisa no que tange as experiências referenciadas por elas, subjetividades produzidas e saberes profissionais narrados.

> A Subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (WOODWARD, 2014, p. 56 -57).

Nesse sentido, a subjetividade de Dandara se produz e produz sentido sobre os sistemas simbólicos e sua individualidade, expressando de forma diferenciada o encontro de suas histórias com as de outros sujeitos, realçando os elementos que a tornam diferente e

demarcado, assim, as suas singularidades identitárias. Pode-se dizer que as relações de gênero tiveram a capacidade de influenciar as organizações docentes dessa professora, indicando um novo jeito de se organizar, isso porque "[...] as ideias conscientes sobre o masculino ou o feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações contextuais" (SCOTT, 1995, p. 82).

Os relatos de Zulai e Dandara oferecem a possibilidade de dialogar com Scott (1995), ao enfocar que os sujeitos são construídos por meio das experiências. Na tentativa de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, essas professoras utilizaram-se de elementos constitutivos das relações de gênero descritos pela autora supracitada. O primeiro deles refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis que evocam os estereótipos criados a partir da feminização do magistério; o segundo, aos conceitos normativos reforçadores da sociedade patriarcal e promotores da divisão sexual do trabalho; e por fim, refere-se a identidade subjetiva que possibilita a reelaboração do modelo dado, cultural e historicamente, de ser professora.

Como defende Scott (1995), esses elementos não surgem de maneira linear ou estática, mas em um constante diálogo travado com as próprias professoras, a partir de suas vivências, das relações estabelecidas com outras pessoas e da maneira como cada uma ressignifica esses referenciais identitários, durante a trajetória de vida. E ao buscar nas memórias das colaboradoras, relatos que descrevam como elas têm construído/vivenciado as concepções de gênero, nas diversas relações estabelecidas, enquanto mulheres-negras-professoras, percebe-se que os contextos históricos e culturais direcionam pensar suas identidades profissionais de acordo com o papel exercido nos variados momentos de suas vidas: filha, cuidadora dos irmãos, esposa, professora e cursista de formação continuada no ODEERE.

O engendramento de gênero, vivenciado por essas professoras, durante a atuação em diferentes papéis sociais, produziu efeitos sobre elas, condicionando posturas, atitudes e comportamentos, influenciando as formas de expressão e manifestação profissional. Para Joan Scott (1995), inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e privadas. Nessa perspectiva, considera-se aqui as questões de gênero enquanto construções que fazem parte das identidades dos sujeitos e sendo essas construções dinâmicas, se transformam mediante contexto histórico e cultural, ao longo da vida de cada profissional.

Diante do exposto, há de considerar as noções de gênero que aparecem nas narrativas e individualidades de cada professora, a relação estabelecida com o outro e o contexto sócio-

histórico-cultural, pois como afirma Louro (2008b, p. 18), gênero é uma construção dada "através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado".

3.2.2 Afirmação étnica e saberes profissionais

Nas relações étnicas vivenciadas por professoras negras e escola "branca", organizada a partir de uma lógica hegemônica europeia, são destacados traços étnicos, os quais evidenciam as diferenças culturais indicando a condição de pertencimento, como também a construção que cada uma faz de si mesma, através dos sistemas simbólicos culturais pelos quais são representadas. Assim, ao afirmar que são negras, o fazem como meio de diferenciação em relação à escola com a qual se defrontam.

Sob a perspectiva dos estudos de Barth (2011), pode-se inferir que as professoras indicaram em seus relatos que a autoafirmação foi possibilitada em vivências de atribuição (de pessoas para com elas) e de autoatribuição (delas em relação a elas próprias), em momentos e situações diversas, expressando distinções étnicas. Esse processo, segundo o autor, promove a transferência do olhar da constituição interna (ou cultural) dos grupos para as fronteiras que diferenciam e as mantêm.

Woodward (2014, p. 42) reitera esse posicionamento ao enfatizar que "as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, [...] as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre 'nós' e 'eles'".

As falas da professora Ayo trazem elementos para se pensar o processo de constituição identitária étnica a partir da "atribuição categorial" defendida pelos autores Poutignat e Streiff-Fernart (2011). Ao relatar como afirma seu pertencimento étnico em uma escola tida como branca, a professora descreve:

> Faço isso sem nenhum constrangimento, porque não devemos negar a nossa identidade, mesmo que os outros não entendam, o mais importante é você ser você mesma. Então, faço isso sem nenhuma dificuldade. Comunico oralmente durante as oportunidades que tenho, afirmando que sou negra e com orgulho (PROFESSORA AYO).

A professora Ayo afirma, diante dos alunos e seus pares, que é negra. Mesmo havendo a exodefinição de alguns, tentando denominá-la como parda, faz prevalecer os seus índices de pertença através da endodefinição, apresentando um "eu étnico específico". Os embates vividos por Ayo, em torno da designação e da denominação, trazem um movimento de construção identitária para seu plano individual que "define simultaneamente pelo que é subjetivamente reivindicado e pelo que é socialmente atribuído" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 149).

Ao relatar sobre seu processo de reconhecimento e pertença, a professora Zulai considera que houve um processo de influência do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras na percepção e afirmação de sua identidade étnica. Destaca que a participação no curso trouxe-lhe conhecimento para notar melhor aproximação do seu modo de viver com a cultura afro-brasileira. Até então, considerava-se branca.

> A partir do curso a gente passa a ter um olhar mais amplo, mais aberto. Antes do curso, eu me considerava branca, pela cor da pele. Mas lá passei a me autodenominar negra, pois percebi que não só a cor da pele define a identidade de uma pessoa. Tenho traços no meu modo de viver que me aproximam mais da cultura africana que da branca. Então, quando a gente se conhece – e pra mim isso aconteceu no curso – a gente passa a lidar muito melhor com a nossa cultura e as outras também, né (PROFESSORA ZULAI).

Os conteúdos trabalhados no curso trouxeram para Zulai o "realce" de sua pertença étnica em meio a possíveis outras identidades. Os traços étnicos destacados na interação social, propiciada pelo curso, revelaram características definidoras do grupo étnico com o qual Zulai se identificou e ampliou o índice e critério que a definia como branca: a cor da pele.

Diante disso, "o realce da identidade étnica exprime-se, assim, inicialmente através de um rótulo étnico entre outros meios possíveis de identificação das pessoas" (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 167). Essa etnicidade tem influenciado a atuação profissional dessa professora, pois segundo a mesma, a partir de então "as palavras são melhores, o respeito também", uma vez que o curso lhe trouxe embasamento teórico e prático para melhor compreender e mobilizar seus saberes docentes, projetando uma imagem positiva dos diferentes grupos étnicos.

> Lidar com minha pertença étnica, numa escola que se organiza no ideal branco, nem sempre é fácil. Tento passar para meus alunos o meu pensamento, a minha forma de pensar em relação a isso, embora nós estejamos ainda em um contexto que não respeita as diferenças, onde há preconceitos, há (pausa) essas coisas de racismo. Então, eu tento lidar com eles, tentando mostrar que não é uma determinada cor de pele parecida ou igual que define os valores que elas têm (PROFESSORA ZULAI).

O fato de a professora constituir sua identidade a partir de uma rede de informações, processadas no curso de formação, lhe trouxe sentidos que operam simultaneamente entre identificações com a cultura afro-brasileira e mudanças do modo de pensar sua identidade étnica. Tudo isso traz reflexões acerca de suas singularidades e individualidades assim como da sua ação profissional em que enfatiza estar buscando problematizar as diferenças em situações geradoras de preconceito, de racismo.

Os relatos de Dandara trazem outros elementos para se pensar a identidade étnica, a exemplo do pensamento de Poutignat e Streiff-Fernart (2011) quando tratam da "origem comum" e "fronteiras étnicas". Durante toda a entrevista, essa professora reporta-se ao passado (memória ancestral) para distinguir seu pertencimento étnico das identidades coletivas. Aliado ao reconhecimento de sua origem, ela frisa sua autoafirmação étnica através de símbolos culturais.

> Meu pertencimento afro é visto pelos alunos, pais e colegas através da minha fala, do meu modo de vestir, da minha religiosidade. Da defesa que faço a cultura afro-brasileira. Também da valorização aos meus antepassados. [...] isso ocorreu depois que eu estou no ODEERE. Depois da participação nos cursos, eu posso me enxergar assim como um ser humano com os pés fincados mesmo na Terra, com uma certeza assim que eu tive um passado, que eu tenho um passado, que eu tenho pessoas no passado, que essas pessoas viveram e lutaram com muita dificuldade na roça, que me deixaram esse legado da cultura negra e que hoje é esse legado que também tá me fortalecendo pra eu continuar buscando a minha vivência (PROFESSORA DANDARA).

Por outro lado, Dandara é vista por seus alunos de maneira estereotipada. Esses sentem dificuldade em entender os sistemas simbólicos da cultura negra e atribuem ao modo de viver da professora significados depreciativos, tendo como suporte ideias eurocentradas que permanecem engendradas no imaginário social.

> Comecei a observar os olhares dos alunos e os cochichos quando eu passava dentro da escola. [...] os alunos começaram a me ver assim - até hoje eles ainda me veem, mas hoje já está mais tranquilo - no início eu era a feiticeira, eu era a macumbeira, eu era todas essas coisas né, esses nomes pejorativos (risos) e a princípio isso me incomodava (PROFESSORA DANDARA).

No caso de Dandara, os relatos dão a entender que a professora se reconhecia enquanto negra, mas o curso possibilitou a apreensão das dimensões de sua vida atuando como confirmação do seu pertencimento. Cabe, nesse momento, considerar que a insurgência destaca a identidade como um poder de decisão de mostrar-se à comunidade escolar. Externar os signos visíveis de sua cultura através das vestimentas, religiosidade e vocabulário típico de sua cultura.

Seguindo esse viés, outro sentido atribuído às falas, refere-se ao fortalecimento, obtido através do curso, daquilo que Dandara acreditava e defendia, principalmente nas fronteiras as quais identificam e diferenciam suas crenças e modos de viver em relação aos alunos/as. Em consonância com Petronilha Silva (2007), infere-se que os sujeitos presentes no espaço escolar têm assimilado, como reflexo sócio-histórico-cultural, o legado europeu através de elementos constitutivos identitários da afirmação étnica desse grupo hegemônico, não reconhecendo as diferenças.

Através dos processos de interação social, o olhar do outro, nesse caso os/as alunos/as, promove o reconhecimento e afirmação étnica da professora. Essas linhas demarcatórias anunciam "a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais" (BARTH, 2011, p. 196). Em diálogo com essas constatações, a fronteira étnica inscreve-se como definidora do grupo constituindo-se como condutora da vida social e marcação das diferenças.

De acordo aos estudos de Poutignat e Streiff-Fernart (2011, p. 168), "o domínio do realce de uma identidade étnica é delimitado pelas múltiplas fontes dos estereótipos pelos quais os membros de uma sociedade definem as pessoas e situações". Isso se torna visível no relato da professora Dandara quando tem uma exodefinição atribuída por seus/uas alunos/as, provindas do imaginário social que, ao hierarquizar as culturas, coloca o universo afro-brasileiro em uma escala de inferioridade, principalmente no que tange às questões religiosas. Dessa maneira, a comunicação de sua identidade étnica parte da diferença enunciada através da autoconsciência de pertencer a um grupo étnico.

Essa situação também é compartilhada pela professora Zunduri. No encontro com o "outro" ela preserva os valores culturais marcados pelos elementos simbólicos de sua identidade étnica, no intuito de preservar suas raízes históricas. Isso pode ser visualizado no relato a seguir:

> No contato com a escola branca e cristã, afirmo minha pertença étnica utilizando como recurso o discurso não verbal também, né. É um adesivo que eu levo, é uma blusa que eu visto, um adereço com características afro [...], no outro dia eu pego um adesivo de um orixá, no outro uso um turbante, então são afirmações e reafirmações o tempo todo nessa escola, né? Porque se você põe um crucifixo no pescoço, as pessoas não vão te chamar de feiticeiro por isso, mas se você coloca um guia, se você coloca né, umas contas no pescoço, se você coloca um colar comprido as pessoas vão... (interrupção da fala). Se você tiver vestida com um vestido comprido, branco ou florido, as pessoas vão te chamar de feiticeira de macumbeira (PROFESSORA ZUNDURI).

Diante das fronteiras "rígidas" em relação às questões religiosas vivenciadas, a professora Zunduri relata que é preciso estar constantemente afirmando e reafirmando seu pertencimento dentro de uma escola onde o alcance da laicidade estatal[32] e da liberdade religiosa tem comprometido a base da liberdade de crença, da liberdade de opinião e de pensamento. Para tanto, essa professora utiliza-se da linguagem não verbal para tentar desconstruir os preconceitos vigentes em sua escola: "eu sempre procuro, nas oportunidades que me cabe, apresentar um discurso de desconstrução, principalmente na sala de professores, né, que é o momento que as pessoas começam a falar de muitas coisas" (PROFESSORA ZUNDURI).

A maneira encontrada por essa professora para lidar com as linhas demarcatórias étnicas, carregadas de preconceitos, que evidenciam a diferenciação dos grupos, mostra, assim como Nóvoa (1997, p. 16), que "a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional". Também, pode-se perceber que nesse processo de construção:

> os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados (TARDIF, 2014, p. 61).

Nesse sentido, o saberes docentes se mobilizam a partir da confluência entre várias fontes, como a história de vida individual e profissional, que se revelam imbricadas de tal maneira, impossibilitando limitar a dimensão pessoal da carreira do magistério. Por conseguinte, os processos discriminatórios também impregnam suas marcas nesses saberes, como revela o seguinte relato:

> Então, eu falo e estou no dia a dia dizendo que eu sou negra, que me reconheço como negra, comunicando, contando esses preconceitos que sofri, que sofro por conta da religião, de outras coisas, e, sempre que eu posso, eu falo a respeito dessa questão cristã, porque isso é muito sério, né? Isso é muito sério. O Estado, ele é um Estado laico, só que não parece (PROFESSORA ZUNDURI).

Zunduri utiliza-se de vários meios para afirmar sua identidade perante a escola. Uma dessas tentativas está expressa no seguinte relato: "no dia da mulher negra, 25 de julho, quase ninguém lembra disso aqui no Brasil, a gente não fala muito sobre isso, então eu chego na escola e falo: - gente, hoje é o dia da mulher negra, cadê os meus presentes, os meus parabéns?" (PROFESSORA ZUNDURI).

---

[32] A vigente Constituição da República Federativa do Brasil (1988), defende que a laicidade estatal demanda tanto a liberdade religiosa, como a igualdade no tratamento conferido pelo Estado às mais diversas religiões.

Esse tipo de provocação converge para os estudos de Woodward (2014) sobre subjetividade. Vem mostrar que essa professora constrói suas identidades a partir daquilo que assumiu e se identificou. Dá voz a sua singularidade. Outro sentido que também pode ser atribuído, é o fato de Zunduri estar constantemente buscando afirmar sua identidade de mulher-negra ao denunciar os preconceitos experienciados, seja por suas vivências religiosas ou por perceber que em muitas situações encontra-se em "um não lugar", como ela mesma enfatiza. Um traço marcador de não ser reconhecida como negra tem como base suas características aparentes: o tom de pele claro, que perante a escola é branca, assim relata Zunduri: "mas pelo fato de ter a pele clara, os alunos sempre me questionam: professora, a senhora diz que é negra?".

Em busca de sua autoafirmação, Zunduri utiliza-se de vários artifícios para demarcar seu pertencimento étnico: ora mostrando que seus antepassados foram negros, ora utilizando-se da linguagem e dos sistemas simbólicos representativos de sua identificação étnica. Conforme Cunha (2009, p. 237), percebe-se que Zunduri tem utilizado a linguagem como "um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo" e, ainda, como "um diferenciador por excelência" que a destaca dos demais em uma situação de contato em que as diferenças culturais são percebidas como importantes e socialmente relevantes para ela. Desse modo, a identidade não está relacionada apenas com as questões de quem é essa professora, "mas muito mais com as questões de quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados e como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (HALL, 2014, p. 108-109).

Considerando as experiências com as relações étnicas entre as quatro professoras negras (nós) e a escola (eles), os relatos vêm elucidar que elas vivenciaram/vivenciam de maneiras diferentes suas identidades e afirmação de seus pertencimentos étnicos. As dimensões pessoal e profissional têm delineado o posicionamento e as opções com os quais essas profissionais vão conduzindo suas vidas e suas trajetórias enquanto docentes. De acordo com Nóvoa (1997), a maneira como essas professoras atuam depende daquilo que são como pessoas. Assim, o reconhecimento da subjetividade tem atribuído sentido na constituição das identidades profissionais, por ser um processo cultural no qual são inclusos valores, sentidos, opções e significados no contexto em que se encontram.

3.3 CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: DESVELANDO IDENTIDADES E PRÁTICAS

Ao discutir questões como saberes e formação profissional, há de considerar que os saberes docentes tem natureza social e implicam um processo de aprendizagem e de formação (TARDIF, 2014). Partindo desse pressuposto, buscou-se refletir como as professoras têm (re) elaborado e mobilizado seus saberes, tomando como parâmetro o ingresso no Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-Brasileiras. Considerou-se, ainda, que esses saberes sofrem constantes modificações, uma vez que são reflexos das identidades profissionais. Nessa perspectiva, valoriza-se a trajetória de vida dessas professoras e suas percepções como norteadoras do processo formativo, pois:

> a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.28).

A prática docente integra diferentes saberes oriundos da formação inicial e continuada, bem como das experiências sociais. Diante dessa compreensão, surgiram dois questionamentos: após participação no curso, como as professoras saem dessa experiência? Quais são as possibilidades de construção de identidades que as experiências e as relações estabelecidas no ODEERE vêm produzindo?

Nesse sentido, ao serem questionadas de que maneira os seus saberes profissionais receberam influência do curso, as professoras Dandara e Zunduri fizeram uma relação da vida pessoal com a profissional, ilustrando como exemplo, o próprio pertencimento étnico e questões ligadas ao gênero como elementos constitutivos de suas identidades docentes. Revelam como cada uma se produziu enquanto mulher-negra-professora.

No caso do desenvolvimento profissional da professora Dandara, nota-se, em seus relatos, inquietação, consciência de si e o desejo de buscar novos conhecimentos:

> O ODEERE modificou-me e me fez crescer como ser humano. Me fez ver outros valores que eu não via. Que a nossa educação colonizadora, ela termina dificultando muito isso, muita coisa pra gente, fechando muitos labirintos, não nos permitindo visualizar essas coisas. [...] A partir do curso fui buscando, estudando, pesquisando, tomando consciência da minha identidade de mulher-negra (PROFESSORA DANDARA).

A situação relatada converge com o que Tardif (2014) trata por “articulação dos aspectos sociais e individuais” presentes nos saberes profissionais. Esses aspectos aparecem

tensionados no relato de Dandara quando ela relaciona o sentimento de pertença, de reconhecimento dos "valores" descobertos e de denúncia do tipo de educação recebida. Para essa professora, "não há como sustentar verdades que ao longo do tempo foram sustentadas por grupos que conseguiram driblar o respeito às diferenças".

Os novos saberes profissionais, adquiridos através do curso, acionaram as experiências de Dandara, trazendo à tona sua história de vida, seus valores e visões de mundo e, a partir dessa consciência, passou a atribuir sentido ao trabalho com as relações étnicas, enfocando as culturas afro-brasileiras. Desse modo, o exercício da profissão tem direcionado o cruzamento da maneira de ser dessa professora com a maneira de ensinar (NÓVOA, 1992). Esse olhar se expressa no relato abaixo:

> O ODEERE me fez entender o que havia por trás desses olhares né, dessas falas eurocêntricas e busquei rever os meus conceitos através de um discurso que viesse me dar entendimento do que realmente eram relações étnicas. Quando eu tive essa percepção, busquei rever os meus conceitos e não vou dizer que foi fácil, porque a gente aprende algo e a gente começa também a vivenciar no dia a dia isso que a gente aprendeu né, e aí, quando você percebe que tem alguma coisa que está errado, que você precisa modificar e quando você vai em busca dessa mudança e que você tem que modificar valores com os quais você, anos a fios, conviveu, é chocante, né? E foi o que aconteceu comigo, eu percebi que havia algo errado, mas que como professora eu teria que modificar as minhas ações, os meus conceitos, eu não podia continuar falando ou garantindo as mesmas verdades em relação à educação e a cultura afro (PROFESSORA DANDARA).

Esse relato traz a possibilidade de dialogar com Petronilha Silva (2007) sobre o imaginário e as representações negativas dos povos negros que estão entranhados no currículo, nos materiais didáticos, nos discursos presentes na escola. Para romper com tudo isso, faz-se necessário "tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder" (PETRONILHA SILVA, 2007, p. 491). Desse modo, os saberes construídos durante o curso passaram a ser fundamentos da nova prática profissional de Dandara. Uma prática que agora problematiza os equívocos de suas aprendizagens, produzidos pelo modelo monocultural de educação, recebido durante todo seu processo formativo, anterior ao curso. Como resultado, a professora revela-se mais atenta às relações étnicas, entre ela (nós) e a escola "colonizadora" (eles), levando os reflexos dessas relações para seu fazer pedagógico.

Mediante relatos de Dandara, percebe-se que suas descobertas acionaram seus saberes profissionais em busca de uma prática diferenciada para o trabalho com as relações étnicas. De acordo com Tardif (2014, p. 232), "os saberes dos professores estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor". Assim, é possível afirmar que essa professora tem (re) construído seus conhecimentos de acordo com a necessidade de sua

utilização, suas experiências, seus percursos pessoais, formativos e profissionais. Isso evidencia o que Pimenta (1997, p. 7) considera como consciência sobre a própria prática, pois "é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la".

A professora Zunduri também assevera que durante o curso pôde se apropriar das discussões realizadas e construir um saber sobre sua vida pessoal e profissional. A participação no curso lhe trouxe significado para suas experiências e concepções acerca de quem era. Em suas palavras:

> Eu acredito que as minhas subjetividades de gênero e étnica, a partir do curso, me ajudaram a pensar as relações étnicas no sentido de entender o que é ser negro hoje no Brasil. O que é ser mulher e o que é ser negra. E isso se refletiu em minha prática profissional (PROFESSORA ZUNDURI).

Além disso, a colaboradora ainda relata a importância desse processo no reconhecimento de seu papel enquanto educadora, intervindo em suas escolhas metodológicas. A maneira de lidar com os conteúdos foi frisada por essa professora como contribuição significativa obtida durante a participação no curso.

> Uma coisa que me influenciou bastante nas minhas práticas foi a forma como lidar com os conteúdos. Por exemplo, o que abordar primeiro né, você não pode falar de um conteúdo logo sem antes falar sobre outros, por exemplo, se eu vou falar sobre é religião afro-brasileira eu não posso logo de cara falar sobre isso, eu preciso antes falar sobre o legado africano, e pra falar de legado africano eu também não posso falar logo de primeira, eu tenho que falar sobre as populações afro-brasileiras, antes de falar sobre populações afro-brasileiras eu preciso falar sobre Brasil, sobre povos brasileiros, sobre colonização, e a partir disso vou contar alguma coisa, mesmo que de forma resumida, sobre o que foi o processo do branqueamento, através da mestiçagem, [...] tem que se falar sobre esse processo de branqueamento que foi uma tentativa de desaparecer com o negro, com a negra, uma tentativa de dizer que tudo que vinha do negro era inferior e você, simplesmente por ser branco, já tem certos privilégios. Então, acredito que a forma com que a gente transmite as mensagens, elas podem ser mais receptivas do que de outras formas (PROFESSORA ZUNDURI).

As descrições desvelam que apesar dos saberes científicos e pedagógicos obtidos nos cursos de formação inicial e continuada serem exteriores à professora, conforme afirma Tardif (2014), Zunduri mobilizou seus saberes experienciais para (re) traduzir tais conhecimentos para sua prática. Esse processo perpassou sua subjetividade trazendo à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e saber-ser, pois suas ações estão impregnadas de "crenças e certezas pessoais, a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática" (TARDIF, 2014, p. 232), transformando-os em *habitus*. Assim, a vivência do Curso de Extensão trouxe para o fazer pedagógico da professora Zunduri *habitus* diferenciados para tratar as culturas afro-brasileiras, tornando-as mais receptivas para seus/suas alunos/as.

A fala de Zunduri incide no entendimento de que sua prática passou por uma reconfiguração, tendo o *habitus* como norteador, revelando constantes trocas entre conhecimentos e individualidades da professora e alunos/as. Fazendo menção à subjetividade, Tardif (2014, p. 237) assevera que a mesma traz possibilidade de transpor o "lugar de aplicação de saberes produzidos por outros" fazendo emergir também "um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios".

No entremeio das informações trazidas por Zunduri, nota-se uma estreita relação entre o que sente e entende por educação para as relações étnicas. As relações estabelecidas e construídas em seu ambiente de trabalho e sistematizadas no Curso de Extensão refletem nas escolhas feitas durante a constituição do referencial teórico que fundamenta suas ações pedagógicas:

> [...] trabalhar com a identidade cultural né, as relações étnicas que estão o tempo todo presente, o simbólico está o tempo todo presente e são coisas que a gente precisa observar. [...] trabalhar com o simbólico e com o subjetivo, com as questões subjetivas, as questões do real de cada um, do sentimento de cada um foi uma coisa que eu aprendi no curso de extensão, que eu vou levar pro resto da minha vida docente (PROFESSORA ZUNDURI).

Esse relato evidencia o entendimento da professora acerca da proposta didática adotada pelo ODEERE, que intenta aproximar os símbolos culturais e sentidos através da educação simbólica. Nessa perspectiva, Zunduri toma a cultura como modo de relacionamento do "Eu com o Outro" a fim de interagir o aprendizado com sua utilidade. A fala da professora remete ao que Santana (2016, p. 23) aborda como "os elementos simbólicos tais como ritos, mitos, língua e outros que estão presentes na totalidade da cultura brasileira indicam o que seja real para cada grupo étnico". E, assim, passa a relacionar esses elementos simbólicos com o contexto étnico de seus/suas alunos/as.

Ao responder a questão norteadora dessa categoria de análise, as professoras Zulai e Ayo relacionam a influência do curso apenas à prática docente. No entanto, o contexto das falas remetem à vida pessoal, seus sentimentos e subjetividades, revelando, assim como Tardif (2014, p. 107), que "[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional".

Zulai relata que o curso lhe deu suporte para melhor trabalhar com a temática cultura afro-brasileira:

> Olha, eu acredito que foi um curso base. Foi um curso que de fato nos ajudou muito a vislumbrar esse universo, né, quando a gente fala especificamente do afro. Porque assim, por mais que a gente ainda trabalhasse nas escolas, como muitos trabalham

> ainda dessa forma, de forma indireta como se não tivesse o valor que tem. Quando a gente vai pro curso e se aperfeiçoa na área, a gente vê que muita coisa é diferente. Então, a gente trabalha na escola já de uma forma diferente. A gente já coloca pros alunos coisas que estão aí no dia a dia e que eles não sabem que têm um cunho do africano, que tem a participação, a origem do africano. São comportamentos, as formas de se relacionar uns com os outros, que tem culturas diferentes (PROFESSORA ZULAI).

Esta fala reflete que estando historicamente situada em um contexto educacional de cobrança para realização de atividades direcionadas à educação para as relações étnicas, a consciência e busca de formação para atender essa demanda constituem-se elementos da identidade profissional de Zulai. A partir do pensamento de Pimenta (1997, p. 6), compreende-se que "a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade".

Considera-se, dessa maneira, que a identidade profissional é uma construção social em constante movimento e (re)significada pelos próprios atores. No caso da professora Zulai, evidencia-se que o curso de extensão ressignificou seus saberes, direcionando uma nova postura no seu fazer docente.

A professora Ayo corrobora com Zulai acerca da base epistemológica oferecida pelo curso e volta a falar de sua mágoa com a escola na qual trabalha, ressaltando a resistência da equipe gestora ao trabalho que contemple questões relacionadas ao legado africano. Durante toda a entrevista, voltava-se para essa questão e seu tom de voz e expressão facial demonstravam o quanto isso lhe atingiu:

> Tive grande influência e obtive muito conhecimento através do curso oferecido pelo ODEERE, mas como já disse, a escola ainda não aceita a inclusão dessa temática no currículo. Toda a equipe faz de conta que essas questões não existem no âmbito escolar, porque o nosso país foi invadido pelos europeus e muitos ainda vivem a cultura europeia (PROFESSORA AYO).

É possível situar, na fala de Ayo, quando narra a influência do curso em seus saberes profissionais, uma denúncia relativa ao trabalho voltado à temática das culturas afro-brasileiras: a não aceitação por parte da equipe gestora. Essa denúncia perpassa todas as falas da colaboradora, durante a entrevista. Essa constatação ajuda a refletir, de acordo com Nóvoa (1992, p. 9), a identidade profissional como lugar de lutas e conflitos, pois segundo o autor, "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigentes, do ponto de vista do empenhamento e da relação humana".

Reforçando a denúncia, Ayo ainda diz: “ouvi na coordenação que agora, no segundo semestre, haverá um projeto proposto pela SME [Secretaria Municipal de Educação] para tratar da cultura afro-brasileira, das questões étnicas e raciais (pausa) quero só ver como isso vai entrar em prática”. A professora deixa dúvidas acerca da execução do projeto, proposto pela SME, pois o mesmo mexe com as ideologias subjacentes, além de problematizar os valores, julgamentos e preconceitos das pessoas envolvidas na comunidade escolar.

A partir dos relatos de Ayo, percebe-se que seus saberes foram construídos a partir do confronto entre o conhecimento adquirido no curso com suas experiências pedagógicas e pessoais. A partir dos estudos de Tardif (2014), nota-se que essa relação, construída pela professora, demonstra que sua identidade profissional carrega as marcas da sua própria atividade, assim como da sua trajetória de vida.

Frente a essa realidade, as memórias de Ayo emergem como possibilidade de reflexão acerca da trajetória profissional, trazendo experiências através de vivências individuais, que na interação social enveredam pelas representações coletivas. Partindo dos estudos de Nora (1993, p. 17-18), sobre os lugares da memória, percebe-se que essa professora entrelaça suas subjetividades com a bagagem profissional e formativa, mostrando que a lembrança “obriga cada um a se relembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento, em troca, o engaja inteiramente”.

Considerando o conjunto das entrevistas, observa-se um ponto em comum entre todas as colaboradoras da pesquisa: a contribuição do curso na constituição de suas identidades profissionais. No entanto, forma-se entre as quatro professoras dois posicionamentos diante da mobilização de saberes profissionais após a participação no curso. Zulai e Ayo sentem uma certa dificuldade em abordar a temática das culturas afro-brasileiras em suas aulas. A primeira, não consegue transversalizar a discussão, promovendo-a em momentos pontuais ou na disciplina que considera ser responsável pelo trabalho: Identidade Cultural; a segunda, responsabiliza a interferência das crenças religiosas da equipe gestora em seu trabalho, o que desencadeia constantes censuras.

Em contrapartida, as professoras Dandara e Zunduri tratam a temática unindo teoria e prática, com base na Pedagogia Simbólica proposta por Byington (1996), promovendo a interação objetivo-subjetivo, centrando as discussões nas vivências de seus/suas alunos/as. O curso foi responsável por fazer essas duas últimas professoras entenderem que o trabalho com as relações étnicas “não se centraliza primordialmente nem no Eu nem no Outro, isto é, nem no sujeito que aprende nem no objeto aprendido. Ambos são relativos e secundários neste

saber. Primordial e absoluta é a relação do Eu com o Outro dentro do Self" (BYINGTON, 1996, p. 16).

Os relatos apresentados pelas quatro colaboradoras, revelam a teia de saberes envolvida na construção de suas identidades profissionais. Essas mulheres-negras-professoras também têm produzido suas histórias. Suas experiências cotidianas e culturais apontam para o reconhecimento de domínios dos seus saberes, de suas participações e das suas histórias. Assim, a maneira como as professoras mobilizam seus saberes perpassa pelo status particular de cada uma, acionados pelo campo da experiência. Para Pimenta (2000, p. 22), "não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade". E isso envolve processos mentais compostos por estruturas que dão base para ação e transformação do ensino: núcleo vital do saber profissional.

CONSIDERAÇÕES

> Compreender é sempre compreender-se. Mas compreender-se só é possível pela mediação do compreender o mundo, o ser, ou a vida. Não há apropriação direta de si, o cogito intuitivo é uma certeza sem verdade (RICOEUR, 1969, p. 323).

Como afirma Ricouer (1969), "compreender é sempre compreender-se". Assim, na tentativa de anunciar algumas considerações finais deste estudo, destaca-se aqui a relação entre o desenvolvimento da pesquisa e a atuação profissional da pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica da educação básica no município de Jaguaquara-BA. O ato de compreender-se veio à tona, durante o percurso da investigação, em um movimento que trouxe um constante questionar, suscitando dúvidas e problematizações acerca das vivências pedagógicas. Desse modo, surgiram possibilidades de reflexão, recobrindo algumas questões que se impuseram no processo de escrita desta dissertação, sem pretensão de trazer respostas, mas de apenas abrir caminhos para o pensamento.

As tramas históricas, às quais fazem parte do desenvolvimento profissional de professoras- negras, evidenciam as questões de gênero e pertencimento étnico como fontes de identidades que trazem à tona vivências, questionando posturas e afirmando lugares. Destarte, a carreira do magistério permite às mulheres o acesso a um espaço público anteriormente frequentado por homens, mas, dentro dos moldes patriarcais, trazendo referências ao trabalho praticado por elas no lar, reforçando/naturalizando a docência como uma profissão dotada de estereótipos ligados aos "papéis femininos" construídos socialmente, como cuidado, amor e sensibilidade. Contudo, ao pensar gênero como uma construção social, que contempla os significados sociais e culturais do magistério, e as discussões postas sobre saberes profissionais, suas relações e espaços se inscrevem nessa dinâmica de análise, propondo desnaturalizar as diferenças percebidas entre os sexos, sinalizando que essas diferenças precisam ser repensadas.

Discutiu-se identidade como uma construção sócio-histórico-cultural que difere de cultura para cultura, compreendendo também a identidade étnica como expressão refletida sobre a individualidade de cada professora e da relação estabelecida com o outro, em busca de um sentimento de pertença, através dos sistemas simbólicos culturais pelos quais são representadas. Nesse sentido, as situações de contato entre professoras negras e escola "branca" podem ser descritas como definidoras da identidade étnica. Nesse processo de

interação, as vivências de atribuição (de pessoas para com elas) e de autoatribuição (delas em relação a elas próprias), expressaram distinções étnicas.

Recorrendo à história oral, essa favoreceu a escuta de subjetividades, possibilitando retratar as realidades, as vivências e os modos de vida das professoras entrevistadas em suas mais variadas sociabilidades. Logo, os momentos de escuta, decorrentes da pesquisa, traduziram histórias pessoais e profissionais, possibilitando reflexões sobre identidades docentes e os processos de formação, envolvendo visões subjetivas dessas vivências das colaboradoras, dentro das singularidades distintas de cada trajetória.

Ainda que não seja propósito dessa investigação avaliar o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE, o material empírico, construído durante o processo de investigação, sugere um olhar pontual para a vivência de formação por ele proporcionada. Assim, levando em consideração a questão norteadora da pesquisa, os objetivos estabelecidos e os dados obtidos, pode-se dizer que os resultados apontam para a importância do Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE, bem como para as contribuições no desenvolvimento profissional do grupo de professoras colaboradoras, após vivências com as relações étnicas, constituindo base epistemológica e político social para suas ações relacionadas às culturas afro-brasileiras.

Os relatos das colaboradoras desse estudo apresentam elementos para pensar os sentidos atribuídos ao curso de formação continuada oferecido pelo ODEERE na percepção, reconhecimento e/ou embasamento teórico para a identidade de gênero e afirmação do pertencimento étnico, assim como a mobilização de saberes profissionais para lidarem com questões desta natureza em suas práxis. Tal mobilização retrata o resultado de construções ancoradas em identidades plurais, múltiplas, incompletas e não fixas, que por vezes são omitidas, vivenciadas, assumidas e/ou transformadas. Isso ocorre porque os saberes profissionais integram diferentes saberes oriundos da formação inicial e continuada, bem como das experiências sociais.

Considera-se que o Curso de Extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras tem produzido saberes na prática social fazendo a mediação para a aproximação das questões de gênero e pertencimento étnico das professoras, em suas práticas profissionais. Os relatos das colaboradoras conduzem pensar que a aprendizagem vivenciada no espaço do ODEERE tem privilegiado o desenvolvimento das dimensões objetivas e subjetivas do ser, produzindo saberes que são mobilizados, utilizados e produzidos no âmbito das tarefas cotidianas.

De forma geral, as professoras investigadas declararam satisfação com a formação oferecida pelo ODEERE e percebem-se mudadas, assinalando para a oportunidade da reflexão

acerca dos agenciamentos simbólicos que envolvem elementos identitários do ser negra e mulher na constituição de suas identidades profissionais. Tais reflexões, antes de uma decisão pedagógica, são escolhas políticas, todavia, esse processo se dá ora reafirmando o lugar de pertença do qual tinham convicção, ora desconstruindo a ideia que tinham acerca de suas identidades étnicas, resultando na descoberta do ser negra e nas implicâncias histórica, cultural e social do ser mulher-negra.

A pesquisa mostrou que o curso trouxe para essas profissionais elementos que acionaram seus saberes experienciais, trazendo à tona suas histórias de vida, valores, visões de mundo e lugares de pertencimento. Dessa maneira, conforme explicita Tardif (2014), suas atividades docentes carregam as marcas da trajetória de vida, do lugar de atuação profissional e da experiência com a própria atividade, o que implica em resposta aos pressupostos.

Nessa perspectiva, quando professoras participam de uma formação continuada que as convida a reverem suas percepções de gênero e pertencimento étnico, muitas coisas entram em jogo: religião, vivência pessoal e profissional e visão de educação. A análise realizada revelou que o processo de construção identitária de mulheres-negras-professoras se diferenciam nas particularidades de suas histórias, de suas posturas diante do mundo, de seus olhares para os meios que as constituem e constituíram devido suas condições de mulheres, de negras e de professoras. Acontece em diferentes momentos e interações sociais, e isso reverbera na mobilização de saberes oriundos de diferentes fontes e condicionados pela trajetória de vida de cada uma delas.

Não é pretensão deste estudo que egressas do Curso em Educação e Culturas Afro-brasileiras se sintam preparadas para atuarem frente ao cotidiano escolar, no que se refere às relações étnicas com ênfase nas culturas afro-brasileiras. Entretanto, evidencia-se, no caso das professoras entrevistadas que a forma como desenvolvem o trabalho com as relações étnicas no espaço escolar, está intimamente ligada ao seu próprio processo de construção identitária. Conhecer a possibilidade de diálogo entre o conhecimento construído durante o curso e a atuação profissional, torna-se, portanto, uma ferramenta de compreensão das suas identidades profissionais, pois esse curso constitui-se em um espaço de discussão, aprendizagem e oportunidade de reflexão da dimensão pessoal e profissional das participantes. Ademais, tem delineado o posicionamento e as opções que essas profissionais vão revelando em suas vidas e suas trajetórias, enquanto docentes.

Os saberes profissionais envolvem, em seu processo de construção, conflitos, emoções, dúvidas, conhecimentos, contradições, ânsia por melhores condições de trabalho e formação. Diante disso, afirma-se que não existe um resultado final para esses estudos, mas algumas

respostas que servem como pressupostos para compreender as trajetórias e identidades docentes. Poderia haver, ainda, mais desdobramentos dessa pesquisa e tantos outros caminhos e reflexões concernentes ao desenvolvimento profissional de mulheres-negras-professoras por outros/as pesquisadores/as que compartilhem dos anseios e preocupações em torno da temática.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARTH, Fredrik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade**.** Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2 ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, MEC/INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf. Acesso em: 01/07/2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003.

_____. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado. Acesso em 14 de outubro de 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.288, de 20 DE julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2016.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia simbólica:** a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.

FERREIRA, Elenice S. **A educação para as relações étnico-raciais na educação básica e a formação continuada do/a educador/a:** a experiência do ODEERE. Anais eletrônicos.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto:** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Ed. Vértice / Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa da identidade? In.:SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1996.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. N. 19. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista: Vozes, 1997.

_____. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero.** Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997b.

_____. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. Pró-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008b.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social –** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, Antonio Argolo Silva. A africanidade em Jequié e sua visualidade nas ações do ODEERE. In.: SANTANA, Marise de (org). **ODEERE:** formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. In: Projeto História*:* São Paulo: PUC, nº 10. Dez. 1993.

NOVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

ODEERE. **Exposição fotográfica** retrata festejos do caruru do ODEERE a partir do viés cultural e pedagógico. (texto postado em 8 de abril de 2016). Disponível em http://odeereuesb.blogspot.com.br/ Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. **Convite para os eventos de Educação, Cultura e Relações Étnicas em Jequié.** (texto postado em 28 de outubro de 2013). Disponível em http://odeereuesb.blogspot.com.br/ Acesso em 11 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

_____. **Filosofia da Ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PETRONILHA SILVA, Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Nuances- Vol. III. Setembro de 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2 ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Hilton Japiassu, trad. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. **Interpretação e Ideologias.** 4 ed. Hilton Japiassu, trad.Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

_____. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Hermenêutica e Ideologias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTANA, Marise de. **Antropologia afro-brasileira:** proposta didática para educação das relações étnicas. 2011. 114 páginas. Relatório Científico do Estágio de Pós-Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Revisão 2016.

_____. **ODEERE:** formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias. **Saberes e práticas enunciados por palavras, mito e ritual**. Religiões Comparadas. Diálogo – Revista de Ensino Religioso, nº69, Fevereiro/Abril, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XX:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre: v. 16, nº. 2, julho/dezembro de 1995.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. Disponível em: < http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, Eudes Batista; SANTANA, Marise de. **Caruru do Odeere:** desafios e possibilidades sobre os estudos de etnicidade. In.: Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, IV Encontro Estadual de Educação das Relações Étnicas, XI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira e II Seminário do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Jequié-BA, 2015. Anais do V CBPN Jequié-BA: UESB, 2015.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Diversidade e Diferença**. Revista Científica de Información y Comunicación. N º 3, Sevilla, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Editora Moderna/Todos pela educação, 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Os nós do "nós":** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 17-18, 2001-2002.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora, eu Cláudia Moreira Costa, mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade, estou realizando a pesquisa intitulada "Identidade étnica, gênero e pertencimento: saberes profissionais de professoras negras egressas do curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE/UESB", com o intuito de investigar como professoras negras têm articulado gênero e etnicidade aos seus saberes profissionais, a partir da inserção no curso de extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras do ODEERE.

Sabendo de sua participação no referido curso, venho através deste termo convidá-la a participar como voluntária da referida pesquisa. Informo que sua participação se efetivará por meio de uma entrevista realizada com o uso de anotações e de um gravador de voz durante momentos de conversa tendo como base relatos dos saberes construídos a partir da sua participação no curso supracitado. Fica acordado que seu nome será inteiramente preservado e que as informações fornecidas serão transcritas na íntegra e exclusivamente utilizadas para fins de pesquisa científica em âmbitos acadêmicos, tais como congressos, publicações científicas e/ou publicações de modo geral.

O risco mínimo que poderá ocorrer em participar desta pesquisa, além da recordação de suas lembranças, será o desconforto de responder algumas questões a título de colaboração acadêmica. Caso ocorra algum desconforto, haverá uma conversa entre mim e você. Caberá a você a decisão de participar ou desistir da pesquisa, assim como remarcar a entrevista. Quanto aos benefícios dessa participação, os mesmos serão voltados para traçar um panorama dos resultados alcançados pelo curso de extensão Educação e culturas Afro-brasileiras do ODEERE.

Ressalto que não será disponibilizado nenhum valor financeiro como forma de pagamento pela sua participação, entretanto, eventuais despesas geradas em decorrência dessa participação, serão custeadas pela pesquisadora, cabendo o participante apenas o investimento de parte de seu tempo em alguns minutos de conversa. Este termo é um convite e não implica a obrigatoriedade de sua participação na pesquisa.

Saliento que o presente termo será instituído em duas vias, ficando uma em posse da participante e a outra da pesquisadora.

Jequié-BA, 06 de janeiro de 2016.

Participante da pesquisa Pesquisadora responsável

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- via e-mail -

a. Idade
b. Escolaridade
c. Formação inicial
d. Tempo de serviço
b. Cargo/função que ocupa
c. Série/s em que leciona
d. Disciplina que leciona
e. Como você declara sua cor/raça?
f. Desde quando a temática sobre culturas afro-brasileiras passou a ser de seu interesse?

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Fale um pouco da sua experiência com o trabalho com relações étnicas?
2. O que motivou sua participação no curso de extensão do ODEERE?
3. Como suas subjetividades (“compreensão que temos sobre nosso eu”) e identidades de gênero e étnica ajudam você a pensar as relações étnicas a partir do curso?
4. Como você comunica sua pertença étnica em uma escola pensada dentro dos paradigmas eurocêntricos?
5. De que maneira seus saberes docentes receberam influência do curso de Educação e Culturas afro-brasileiras para trabalhar com as relações étnicas?

APÊNDICE D

RELAÇÃO DE INSCRITOS E CONCLUINTES DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS - 2005 A 2015 -

ANO	INSCRITOS	CONCLUINTES
2005	82	---
2006	101	28
2007	212	34
2008	113	---
2009	229	65
2010	165	78
2011	104	21
2012	102	52
2013	166	15
2014	68	15
2015	68	09

TOTAL	1.410	317

- Dados obtidos a partir dos seguintes documentos: ficha de inscrição, cadernetas, lista de entrega de certificados e lista de entrega de relatórios.
- Não foram encontrados registros informando o número de pessoas que terminaram o curso nos anos de 2005 e 2008.