



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE.
MESTRADO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE.**

**AS DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
NAS ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Manuely Santos dos Anjos

**JEQUIÉ-BA
2025**

Manuely Santos dos Anjos

**AS DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
NAS ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação para aprovação no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGREC-ODEERE) como trabalho final para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Etnicidade, Memória e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marise Santana

**JEQUIÉ-BA
2025**

S237d Anjos, Manuely Santos dos.

As diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras nas encruzilhadas da formação docente / Manuely Santos dos Anjos.- Jequié, 2025.

140p.

(Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Marise de Santana)

MANUELY SANTOS DOS ANJOS

**AS DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
NAS ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

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

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovado em: 24 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARISE DE SANTANA
Data: 12/05/2025 10:22:58 0300
Verifique em <https://validar.m.gov.br>

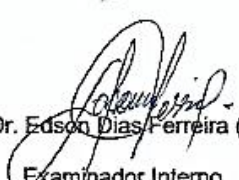
Prof.ª Dr.ª Marise de Santana (UESB)

Presidente da Banca/Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br MAICELMA MAIA SOUZA
Data: 22/05/2025 19:34:22 0300
Verifique em <https://validar.m.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Maicelma Maia Souza (UFRB/CFP)

Examinadora Externa


Prof. Dr. Edson Dias Ferreira (UEFS)

Examinador Interno

**JEQUIÉ
2025**

Dedico essa pesquisa a minha criança interior, aos meninos e meninas que atravessaram a minha vida, ao meu pequeno Tião que me lembra o quanto preciso falar sobre nós, a minha Ísis que colocou flores no meu jardim e ao meu esposo que caminha diariamente nessa luta comigo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos começam por amor, amor a minha menina interior, a minha jornada cheia de atravessamentos e encontros, amor a construção da professora que sou, amor a mãe e esposa que me tornei. O amor ao meu passado e ao meu presente. Amor, as encruzilhadas que Exu me guiou, para compreender os pés que andam no chão da ancestralidade e minha cabeça que podem me guiar a novos horizontes.

Ao meu Tião quero dizer que não existia essa pesquisadora sem você, porque durante as dores e exaustão, pensei em desistir filho, pensei em não mais continuar a estudar. Lembro quantas vezes você chorou com a minha despedida, quantas noites me esperou no sofá até que eu terminasse de escrever. Você me fez entender que não existia uma mãe sem uma pesquisadora, porque o mundo seria pequeno para a nossa força e sonhos. Somos como a árvore de Baobá, resilientes na chuva e no sol, somos amigos e contadores de histórias mais loucas. Você é minha maior inspiração.

A minha pequena Ísis, minha revolução, minha notícia inesperada, você é o vento que soprou forte no inverno, você é meu terremoto e leveza. Que maravilha que eu e você estamos aprendendo a amar, nossas metamorfoses, nossas inconstâncias. Porque com você ao meu lado, não sinto medo, sou mais forte, sou justa e amorosa. Eu te agradeço minha luz, por mostrar que é possível recomeçar.

Ao meu esposo Yago, a dez anos eu vi um menino brincando entre as águas, correndo e fazendo do luar seu palco de alegrias, nesse dia, meus olhos ficaram na beleza de sua personalidade única. Nossa jornada está sendo cheia de adversidades e medos, caminhamos resilientes para construir um mundo só nosso, particularmente lindo e cheio de amor. Nossas diferenças nutrem quem somos e como somos um para o outro, construindo algo incrível e belo. Te amo!

A minha mãe, queria te dizer que o amor é incrível, que escrever me fez ver o mundo de outra forma, que essa dissertação é parte da minha jornada de cura e reconstrução. Valeu a pena mãe, valeu cada segundo dedicado aos estudos e valeu a pena todo movimento de amar. Espero que um dia o amor sobre os ventos da sua vida com toda intensidade que Iansã nos ensina. Amo-te mãe.

Agradeço também a minha tia Marluce e Val, que sempre mandaram energias e palavras de afeto para que eu nunca desistisse de ser forte. Agradeço a minha prima Ninha e sua família por acolherem eu e Ísis nesta caminhada do mestrado, mostrando que novas

gerações devem ser formadas.

Quero retomar os agradecimentos a tantos que me incentivaram, ouviram, criticaram, instigando maior interesse pela prática acadêmica. Fazer isso é dar lugar às reminiscências doces e amargas, desde a minha graduação. Todavia, aos que menciono, num exercício de memória, e àqueles que me ocorreram noutros momentos, deixo meu profundo agradecimento:

À minha orientadora e mãe de Santo, Prof^a. Dra. Marise de Santana, cuja orientação, séria e responsável ajudou-me em cada etapa, cuidando com seu afeto e mostrando que as encruzilhadas da minha vida precisam ser respeitadas e aceitas, eu agradeço por me escolher no meio da multidão, por ver nas palavras de uma menina, a força de uma mulher.

A Profa. Dra. Maicelma Maia, minha amiga e irmã ancestral, agradeço por mostrar que os amores e o respeito às minhas etapas precisavam ser vistos e amados, por sempre mostrar o quando o mundo precisar quebrar os paradigmas para uma nova forma de ver o mundo. Axé minha irmã, que Ísis aprenda o quanto o mundo é lindo com você.

As meninas do CAfUNé quero agradecer pela caminhada juntas, eu não seria essa educadora sem vocês. Nossa cozinha sempre foi formada de amor, de risos e abraços fortes, que só a gente sabe fazer, vocês me alimentaram nessa jornada de ancestralidade e conhecimento.

Agradeço a professora Mille Caroline Rodrigues Fernandes por abrir meus caminhos para essa jornada ancestral. Você me ensinou a importância de olhar para mim e para os meus ancestrais para que minha pesquisa fosse potente.

Para as professoras que junto comigo caminharam nessa pesquisa, eu agradeço por abrirem seus corações, por falarem do passado e do presente na forma mais íntima de ser. Eu agradeço esse encontro com as diferentes etnicidades e o caminhar na educação.

Para minhas Amoras, meninas e mulheres do mestrado, queria dizer que vocês me ensinaram que é possível um mundo que as mulheres erguem suas vozes, andamos e abrimos portas para novas gerações, ensinamos que mães podem e devem ocupar a universidade, porque é preciso ser revolução. Gratidão pelos colos durante a aula para nossa pequena Ísis, isso tornou essa jornada única e cheia de amor.

Agradeço a minha mãe Iemanjá que nas suas águas, lavou meu corpo com amor, curou as feridas antigas e me ensinou que conhecendo a mim, poderia amar os outros. Odoyá minha mãe. Odoyá, que você sempre esteja comigo.

Agradeço também aos órgãos de financiamento dessa pesquisa que contribuíram para essa jornada científica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

RESUMO

A sociedade se organiza através de suas práticas culturais, suas memórias, identidade e afetos, como substância da etnicidade do sujeito. Barth (1968) explica que a consciência de si, reconhecer a sua alteridade em relação aos outros grupos, começam nas fronteiras da Etnicidade do sujeito. Pensar nessas fronteiras nos possibilita compreender o lugar das encruzilhadas como encontro de memórias e afetos que são construídos nas relações sociais e profissionais. Logo, vamos analisar como as etnicidades das professoras alfabetizadoras constituem a prática docente, com ênfase na história e cultural africana e afro-brasileira. Quanto aos objetivos específicos: Conhecer o processo formativo das professoras alfabetizadoras, sobretudo em história e cultura afro-brasileira; Identificar no relato das professoras alfabetizadoras, o que constitui suas respectivas etnicidades, ressaltando as categorias subjacentes a elas, a saber, (fronteiras, religião etc.); Observar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, no intuito de reconhecer os elementos de suas vivências pessoais e profissionais. Desse modo irei investigar como as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras se relacionam no PRALLER? Assim, para fundamentar as categorias de análises que foram selecionadas, escolhemos autores que nessas andanças foram fundamentais para minha formação como pesquisadora e professora: Na Etnicidade: Barth (1998, 2006), Poutignat & Streiff-Fenart (1998), Carneiro da Cunha (1996, 2017), Bacelar (1998) Roberto Cardoso (2018), Arruti (2017) Santana (2014) e Santana; Ferreira e Nascimento (2017). Para falar de formação docente e alfabetização, retornei aos estudos do grupo de pesquisa NEIFA e do projeto CAFUNÉ, com os autores como Cavalleiro (2000), Gomes (2018) e Gonçalves (1985). Para dialogar com as trajetórias de vida, escolhi autoras que contaram suas experiências, suas vidas, que seus estudos me ajudaram no processo de cura e desenvolvimento pessoal, como bell hooks (2017, 2021, 2023), Evaristo (2022) Cárdenas (2021), entre outros autores que caminharam no aprofundamento dessa pesquisa. Desse modo, utilizei como método a etnopesquisa crítica, através de observação participante, grupo focal e entrevista semiestruturada, pois, na formação de professores e pesquisadores, é de extrema relevância para provocar e contribuir com a reflexão de suas ações em sala de aula, contribuindo assim com a pesquisa em Relações Étnicas e Contemporaneidade, a fim de interpretar, desvelar o que está oculto, as relações (Macedo, 2000). Nesse caminhar, realizamos observação participante na Escola Municipal Vivalda de Andrade, grupos focais com as professoras alfabetizadoras. Este texto trata-se de uma pesquisa narrativa, encontrou-se com etnicidades negras, pardas e brancas, compreendendo através das encruzilhadas das histórias dessas professoras que a construção de si, acontece em múltiplo contato com o outro.

Palavras-Chave: Etnicidade, professores, encruzilhada e afetos.

ABSTRACT

Society is organized through its cultural practices, memories, identity and affections, as the substance of the subject's ethnicity. Barth (1968) explains that self-awareness, recognizing one's otherness in relation to other groups, begins at the boundaries of the subject's ethnicity. Thinking about these boundaries allows us to understand the place of crossroads as a meeting of memories and affections that are constructed in social and professional relationships. This research aims to study the ethnicity of literacy teachers across religious boundaries, in which we question the crossroads as encounters of different ethnicities of public school teachers, to understand how the different ethnicities of teachers relate to each other in the Amargosa Literacy and Literacy Program-PRALLER, as a space of affection and pedagogical crossroads. Therefore, we will analyze how the ethnicities of literacy teachers constitute teaching practice, with an emphasis on African and Afro-Brazilian history and culture. Regarding the specific objectives: To understand the training process of literacy teachers, especially in Afro-Brazilian history and culture; To identify in the literacy teachers' accounts what constitutes their respective ethnicities, highlighting the categories underlying them, namely (put here, borders, religion, etc.); To observe the pedagogical practice of literacy teachers, in order to recognize the elements of their personal and professional experiences. To support the categories of analysis that were selected, we chose authors who were fundamental to my training as a researcher and teacher: In Ethnicity: Barth (1998, 2006), Poutignat & Streiff-Fenart (1998), Carneiro da Cunha (1996, 2017), Bacelar (1998) Roberto Cardoso (2018), Arruti (2017) Santana (2014) and Santana; Ferreira and Nascimento (2017). To talk about teacher training and literacy, I returned to the studies of the NEIFA research group and the CAfUNé project, with authors such as Cavalleiro (2000), Gomes (2018) and Gonçalves (1985). To dialogue with life trajectories, I chose authors who shared their experiences, their lives, and whose studies helped me in the process of healing and personal development, such as bell hooks (2017, 2021, 2023), Evaristo (2022) Cárdenas (2021), among other authors who have contributed to the deepening of this research. Thus, I used critical ethnoresearch as a method, through participant observation, focus groups and semi-structured interviews, because, in the training of teachers and researchers, it is extremely relevant to provoke and contribute to the reflection of their actions in the classroom, thus contributing to research in Ethnic Relations and Contemporaneity, in order to interpret, reveal what is hidden, the relationships (Macedo, 2000). In this path, we carried out three months of participant observation at the Vivalda de Andrade Municipal School and three focus groups with the literacy teachers. This text is a narrative research, in which I discuss the scope of Ethnicity and teacher training.

Keywords: Ethnicity, teachers, crossroads and affections.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFUNÉ	Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
PRALLER	Programa de Alfabetização e Letramento de Amargosa
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
NEIFA	Núcleo de Escuta, Investigação e Formação de Professores Alfabetizadores
PHC	Pedagogia Histórico Crítica

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Quadro da aula de literatura brasileira	81
Figura 2 - Aula de Literatura brasileira e Folclore brasileiro	84
Figura 3 - Aula de Literatura Brasileira na Turma B (Curiosidade e escrita dos povos indígenas)	87
Figura 4 - Apresentação da literatura	90
Figura 5 - Aula de sistema monetário e apresentação do tema do projeto de Matemática	93
Figura 6 - Aula de campo com as mulheres produtoras de vassoura	95
Figura 7 - Aula de campo no comércio que terceiriza as vendas das vassouras	96
Figura 8 - Apresentação do projeto no FECIMA	97

SUMÁRIO

ENCRUZILHADAS DAS ÁGUAS	12
I GIRA CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
1.1 Etnopesquisa Crítica nos estudos da Etnicidade e formação docente.....	28
1.2 Tipo de Pesquisa: Um estudo qualitativo no ambiente escolar.....	31
1.3 O espaço e as Sujeitas da Pesquisa	33
1.4 Técnicas de Pesquisa: Entrevista, observação e Grupo Focal	36
1.5. Os encontros no grupo focal: diálogos e histórias com as professoras.....	38
1.6 Categoria de análise da Etnicidade	41
1.7 Eu e outro: A formação da da etnicidade das professoras alfabetizadoras	47
1.8 Encruzilhadas na prática Pedagógica das professoras	49
1.9 Fronteiras étnicas: a relação de sociabilidades na formação	54
II GIRA FORMAÇÃO ÉTNICA NO BRASIL: ETNICIDADE NEGRA, INDÍGENA E BRANCA	57
2.1 “Eu sou branca, né!”: Etnicidades das professoras alfabetizadoras.....	61
2.2 Meu primeiro presente foi uma prancha de cabelo	71
III GIRA ETNICIDADES NAS SALAS DE AULA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	77
3.1 O fazer pedagógico da Professora Carolina.....	79
3.2 O fazer pedagógico da Professora Maria	86
3.3 O fazer pedagógico da professora Tereza	93
IV GIRA FRONTEIRAS: A INTER-RELAÇÃO DAS ETNICIDADES DAS PROFESSORAS	102
4.1. As professoras alfabetizadoras e suas inter-relações étnicas e profissionais.....	109
4.2 Cartas de professoras: um convite a encruzilhadas de afetos	114
ENCRUZILHADAS DAS EDUCADORAS: ETNICIDADES E VIDAS, ACABAMENTOS PROVISÓRIOS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A	130
APÊNDICE B	133
APÊNDICE C	139
APÊNDICE D	140

ENCRUZILHADAS DAS ÁGUAS

E, quando quase interrompia o manuseio da arte, era como se perseguisse o manuseio da vida, buscando fundir tudo num ato só, igualando as faces da moeda. Seus passos em roda se faziam ligeiramente mais rápidos então, sem, contudo, se descuidar das mãos.

Andava como se quisesse emendar um tempo ao outro, seguia agarrando tudo, o passado-presente-e-o-que-há-de vir (Evaristo, 2017, p. 110-111).

Sou filha de uma terra banhada pelas águas, nasci na cidade de Valença no Baixo Sul da Bahia, em sua chegada encontramos um mar profundo que deveras levou muitos amigos, no meio as águas doces cortam o território em dois, de um lado o centro da cidade ou outro São Félix e, no final, os mangues sustentam muitas famílias. Nesta terra, nasceu dia 10 de abril de 1991, uma filha das águas, que entre o mar aprendeu a navegar e nas águas doces adorava brincar nos leitos de uma cachoeira. Meu nome é Manuely, nasci em uma quarta-feira, no hospital da cidade- Santa Casa de Misericórdia de Valença, através de um parto cesariano. Minha mãe esperava um menino nesse dia, seus exames direcionam para esse feito, em meio às dores da minha chegada, um choro forte abriu caminhos para minha vida. Usei azul durante quase todo o meu primeiro ano de vida, pela confusão realizada. Nesse dia, minha tia Val escolheu meu nome, tendo em vista que nenhum tinha sido pensado antes para uma menina.

Eu gosto de pensar que nesse dia também nasceu o equilíbrio do meu eu feminino e masculino, a metamorfose de ser e estar no mundo. Sou a filha masculina e forte que esperavam, mas também sou o movimento de cuidado e amor que surpreendeu ao nascer. O amor das encruzilhadas de diferentes rumos que a vida me ensinou a aprender a amar. Nessas encruzilhadas de Exu¹ que aprendo também a respeitar os meus mais velhos e suas histórias. Como diz bell hooks (2017), “para transformar a falta de amor em minhas relações mais importantes, primeiro tive que reaprender o significado de amar”, amar aqueles que fazem parte de mim, das formas que são. Como a de meu avô paterno que saiu do trabalho de pescador para trabalhar na primeira fábrica de tecido da região, que resultou na perda do seu braço. No movimento de minha avó, que aprendeu a cuidar de

¹ A "Pedagogia das Encruzilhadas" de Luiz Rufino, particularmente com a figura de Exu, utiliza a metáfora da encruzilhada como espaço de resistência e reinvenção, onde múltiplos caminhos e saberes se encontram, desafiando a linearidade e a lógica do colonialismo. (RUFINO, 2019).

nove filhos depois de ficar viúva e da força das minhas tias que sempre me mostravam que é possível novas histórias.

Relutamos em enxergar que somos formados por fronteiras, por diferentes etnias e culturas. Relutamos em aceitar as diferenças e a diversidade que somos frutos, relutamos em aceitar que a nossa formação só acontece com essas diferentes histórias e vidas. Mas, quando reconheço e aceito que sou neta de uma mulher de etnia branca, filha de mãe de etnia branca e pai negro, me vejo por completo nesse universo. Sou mestiça, sou a neta de José e Neusa, que nunca esperaram por uma neta negra. Sou filha de uma relação extraconjugal, um quadro desenhado por diferentes relações e tensões, cuja existência serve para abrir os caminhos de lugares inexistentes. A maior parte da minha infância foi correndo pelas ruas de pé descalço, nas portas observando as culturas que cercavam a casa de minha avó, que sempre demonizava tudo que era do povo negro. Eu adorava as festas na casa de dona Maria, que hoje compreendo que era de terreiro² ficava sempre à espera de um convite ousado dela, porque na minha casa ninguém poderia ir. Sempre colocava meus pés no chão vermelho, no qual os tambores tocavam, nas noites quentes. Minha mãe, me perguntava no meu retorno, olhando para os olhos de uma menina, que nunca negava seu feito. Suas falas sempre foram as mesmas: “você sabe que sua avó vai falar horrores amanhã, porque insiste”. Não era uma teimosia minha, era necessidade, era parte de mim.

Ao revisitar a infância e as relações sociais que se formaram ao meu redor, percebo como as fronteiras estão presentes no convívio com diferentes culturas e religiões, pois, “um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua a religião, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceberse como distintivo” (Poutignat, Philippe, 1998, p. 152).

Quando deixamos a ancestralidade erguer quem somos, as fronteiras entre os sujeitos, nos ajudam a desenhar nosso quadro, as linhas são parte das disputas culturais que vivemos. Na casa de minha avó, também tinha festas parecidas com a de dona Maria, tinha crianças sentadas no chão, todas precisavam ser batizadas na igreja católica, porque

² Quando falamos de terreiro, estamos nós referir-se a um espaço físico e espiritual, um local onde se realizam rituais e práticas religiosas de matrizes africanas, como o Candomblé e a Umbanda. É também um local de aprendizagem, onde se transmite saberes ancestrais e se desenvolve uma filosofia de vida que valoriza a comunidade, a natureza e a ancestralidade. . (RUFINO,2019). Rufino usa a expressão "pedagogia das encruzilhadas" para descrever essa forma de ensino, que se baseia na experiência e na interação com o mundo, em vez da memorização de regras

eu só fui batizada aos 12 anos, minha mãe preferiu esperar eu escolher minha madrinha, que no final acabou sendo minha Tia Marluce, mulher que sempre chamei de mãe, meu lugar de afeto, carinho e conselho. Na mesa de minha avó, só sentava crianças de 7 anos, batizada, servia-se o caruru para Cosme e Damião. Ela tinha essa tradição porque teve gêmeos, que ao nascer, morreram. Suas filhas, colocavam as panelas gigantes entre as pernas e cortavam quiabo por uma semana. Era o momento de reunir todos, filhas e filhos, netas e netos, bisnetos e bisnetas, casa cheia de parentes próximos e distantes. Foi com os olhos curiosos que aprendi a fazer caruru e vatapá, que sempre foram às panelas de minha mãe.

Na casa de Dona Maria a festa era diferente, todas as crianças sentavam na roda, eu podia sentar e comer caruru de mão, só mais tarde eu entendi que existia um sincretismo religioso entre as tradições das duas. Uma católica e outra candomblecista. Ambas partes de mim, meu passado que implica no meu futuro. O tempo passou, minha avó não conseguiu mais fazer o caruru de 7 meninos todos os anos, mas na semana santa, ela ainda tentava receber as pessoas com sua mesa pronta, não mais com a dimensão que tinha antes. Suas filhas começaram a ir cada uma para uma cidade diferente, construir suas vidas, buscar novos caminhos.

Minha mãe, era uma dessas filhas, fomos morar em diferentes cidades, à medida que meu pai era transferido: Ipiaú, Salvador, Santo Antônio de Jesus e Feira de Santana. Ficamos na estrada até meus nove anos, quando minha mãe se separou de meu pai, ela estava grávida de 5 meses do homem chamado Jorge, que mais tarde tornou-se meu padrasto. O casamento durou pouco, logo ela ficou viúva, ocasionando na nossa mudança para a terra dos pescadores (Canavieiras), onde ficamos por um ano. Lá, entre os portos, eu nadava ao lado de Iemanjá³, conheci as ruas em uma bicicleta velha emprestada por Patinha, um pai de Santo⁴ que alugou a casa e o bar ao qual morávamos. Patinha também dava festas parecida com a de Dona Maria, as dele eram maiores e tinha bode, eu lembro que minha mãe nunca deixou eu comer, falava sempre coisas terríveis, mas eu comia o bolo, que sempre era avantajado para as crianças.

³ Iemanjá é um orixá muito popular nas religiões de matriz africana no Brasil, sendo conhecida como uma divindade dos mares, a mãe dos orixás e a protetora dos marinheiros. (ROCHA, 2020).

⁴ Um "pai de santo" é um sacerdote, também conhecido como babalorixá, em religiões afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda. É o líder espiritual de um terreiro, responsável por conduzir rituais e práticas religiosas, bem como por guiar e aconselhar os membros da comunidade. No feminino, o cargo é conhecido como ialorixá ou mãe de santo. (ROCHA, 2020).

Eu amava ficar nos pés da cadeira de rodas de Patinha, ele sempre me contava histórias dos povos do mar, dos portos de Canavieiras e dos povos de axé⁵, histórias que sempre mexeram comigo. Ouvir essas histórias me ensinava que o mundo era gigante e que eu precisava conhecer ainda mais. A menina curiosa, ali se alimentava, de uma religião e de uma cultura que só na universidade teria conhecimento. Patinha sempre me dizia que eu deveria pisar firme no chão, para que ninguém tirasse algo que existia em mim. Que bom, que nesse ano, eu pude conhecer a menina que existia em mim.

Aqui, tomei as encruzilhadas como o caminho interdimensional, que está além das direções óbvias para ser considerada, pois, olhei para o que estava abaixo dos meus pés, acima da minha cabeça e principalmente para o que existia dentro de mim. Manuel, o zelador da casa de Patinha, sempre me disse que meus ouvidos eram atentos demais, que eu era curiosa, pois, não me contentava em conhecer somente o que me ensinava como óbvio. O óbvio parece que é suficiente para algumas pessoas, para mim, o óbvio negava minha própria existência.

Manuel sempre entrava no quarto no fundo da minha casa, ele levava coisa para deixar lá, eu adorava observar seu feito, a porta sempre ficava encostada, como se o proibido pudesse ser visto por alguns segundos, era um assentamento com certeza, lugar que ele cuidava com amor. Manuel era movimento de amor, um ser que me ensinou que cuidar rompe os laços de sangue, cuidar é uma escolha, parte do ser. Manuel também me ajudava, quando minha mãe bebia além da conta, eu já cuidava nessa época de meu irmão que tinha dois anos. Uma menina que aprendia sua jornada, aprendia a silenciar as suas dores e medos, dando espaço para uma mulher nascer, com o desejo de romper com aquele ciclo.

As experiências vividas nesse ano, me prepararam para voltar a Valença, para movimentar o meu corpo e saber que precisava estudar, precisava conhecer mais. Anos se passaram, eu continuei a estudar, trabalhava em tudo que aparecia para mim, ajudava minha mãe nas aventuras delas em montar bares. Em um desses bares ela conheceu meu padrasto Licinho, eles ficaram juntos por nove anos. Licinho era pescador, logo nos mudamos para o bairro do Tento em Valença, bairro que minha mãe morou antes de meu avô ir trabalhar na fábrica. O Tento é um bairro que sofre com as mazelas da sociedade,

⁵ "Povo de axé" refere-se aos praticantes das religiões afro-brasileiras, como Candomblé e Umbanda, que buscam e utilizam o "axé" como força vital, poder e energia. A palavra "axé" tem origem na língua iorubá e significa força, poder e energia, sendo utilizada como cumprimento e saudação. Mito em ioruba.

de povo que pesca e vive humildemente. Parece muito com a favela de Canindé da escritora Carolina Maria de Jesus, livro que conheci no grupo do CAFUNÉ, a autora dizia assim, “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”. (Carolina Maria de Jesus, 2018, p. 63).

Nessas ruas, eu conheci meninos que já estavam no tráfico com a minha idade, amigos que morreram e deixaram saudades. Foi nesse período que saía para pescar com Licinho, eu amava estar no meio do mar, de observar a imensidão e o vazio que por tempo não era preenchido por outros barcos. Aprendi também a pescar e a navegar para ajudar o meu padrasto, afinal era assim que o sustento vinha para nossa casa. Nesse período, eu também comecei a me envolver com o teatro e a dança, Licinho sempre ia me buscar quando eu fazia cursos à noite, aos poucos ele ia ocupando a ausência masculina do meu pai.

No teatro, eu entrei em um universo que só a arte poderia me proporcionar. Viajei com o grupo de teatro Art’Manhas e deixamos que o nosso corpo marginal ocupasse as ruas, a ousadia da adolescência e a vontade de viver coisas novas, a conhecer as artes, pessoas, fronteiras e diferentes etnias. Conheci nessas viagens, africanos, alemães, italianos e franceses. Me tornei professora, ensinava em uma escola particular de oficinas de teatro, fiquei envolta por crianças, no universo que nunca tinha imaginado estar. Me apaixonava pela força do corpo em cena. O teatro me fez entrar na universidade em 2011, porque um “Louco” me disse que eu precisava ocupar a academia, Jujuba para os mais íntimos ou Professor Juliano para aqueles que não conheciam seus devaneios nas artes.

Na universidade, conheci os debates sobre racismo, raça e identidade, comecei a estudar Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (2010), as quais explicam que as crianças negras crescem em contato com a representação negativa da negritude sob o ideal de branqueamento disseminado pela colonialidade, expondo o sujeito negro a desvalorização das suas subjetividades. As mazelas apresentadas pelas autoras eram vividas diariamente por mim na infância, meus amigos com corpos magros e negros sempre eram parados pelos policiais. E, às poucas suas existências deixam saudades para aqueles que conheciam profundamente seu ser.

Hoje entendo que minha etnicidade foi constituída no decorrer da vida, com as conversas com esses meninos, Jefinho, Henrique, Pedro e outros que não estão mais entre nós. Que influências culturais, me fizeram desejar pesquisar sobre a vida, as pessoas, o

ser negro. Que o processo do meu reconhecimento étnico perpassou as fronteiras da religião, da cultura e com grupos étnicos diferentes. Nessas andanças, me vejo hoje como uma mulher mestiça, filha de Tânia e Manoelito, fruto de um casamento interracial. Foi preciso entender que os meus porquês influenciaram na composição do meu ser. A vida no Têto, era sempre agitada, as pessoas eram noturnas no bairro, gostavam dos bares, músicas altas e principalmente de festa, a festa de São Pedro, nesses momentos eu aprendi a ganhar um extra para fazer cursos e comprar meus materiais escolares, me tornei babá. A maioria das mulheres da comunidade tinham filhos, às vezes mulheres bem jovens, eu já sabia cuidar de crianças aos 12 anos, aproveitava. Aprendi que nesse movimento de busca da minha independência, as representações das diferentes mulheres referenciavam o mundo feminino. Eu nunca neguei essas mulheres, mas queria que meu caminho fosse diferente. Eu desejava estudar, ser solitária, independente e viajar, queria me afundar nos livros e talvez esquecer as dores. Dores, que aprendi a cuidar com bell hooks (2021) que nos ensina como é preciso curar para amar, ainda venho me curando nos dias atuais. A universidade me provocou a conhecer outras versões femininas, de mulheres que assim como eu, também sofreram com as mazelas e o racismo, de filhas mestiças que foram negadas, mostrando como a academia é potente, ousada e forma mentes brilhantes.

Cavalleiro (2001; 2003) também me ensinou na universidade que o processo de olhar o passado, o tempo, pois, com as rupturas iremos incluindo, diferentes grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem durante sua jornada, classe sociais, culturais, escola, grupo de amigos, família entre outros, cada um com seu valor, com aspirações, expectativas e intervenções no meu ser. Compreendo que a formação acontece com relação cotidiana.

Passei a estudar na universidade a alfabetização das crianças, afinal essa etapa é o momento crucial para a percepção da identidade do sujeito. Com Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, me aprofundi no grupo de pesquisa NEIFA- Núcleo de Escuta, Investigação e Formação de Professores Alfabetizadores, com a professora Doutora Rosemary Rufina, que sempre me propôs a compreender como Alfabetrar as crianças negras interligadas com a formação dos professores na universidade. Iniciei aí o caminho como pesquisadora e autora do projeto Escola em Cena, que realizei com Adenilson, um amigo que conheci na turma da graduação. Adê, também fazia teatro, chegou na universidade cheio de paixão e forças como eu, querendo fazer revolução e

militância. Além do projeto, Adê foi meu parceiro no diretório acadêmico da UNEB por 3 anos.

No ano seguinte, escolhemos a escola que o projeto iria atuar, no momento da escolha, conversei com Adenilson que gostaria de presentear a escola que me preparou para o vestibular, queria reencontrar meus professores, queria dizer que uma menina que estudou na escola de periferia poderia sim, entrar na universidade, era um ato de revolução. Começamos o projeto em 2012 no Colégio Estadual de Valença-COESVA, localizado no bairro da Bolívia, bairro ao lado do Tênto. Reencontrei o professor Antônio neste ano, agora como diretor na escola, que ficou alegre com meu retorno. Expliquei que o projeto era da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, mas que foi realizado por dois estudantes que estavam iniciando uma pesquisa sobre a importância do teatro como recurso pedagógico. Ficamos com o projeto até o ano da nossa conclusão em 2014, depois, doamos o projeto para domínio público da universidade, para que novas gerações continuem o movimento.

Nessa jornada, eu estava nas ruelas das ruas do Tênto, sentido o cheiro dos barcos ao chegar e observando a vida cotidiana das pessoas. Nesse ano, eu também fui voluntária do Projeto Marisqueira, que oferecia cursos de formação para as mulheres da comunidade, o projeto precisava de alguém para ficar com as crianças das mulheres marisqueiras, propus então fazer oficina para a criançada, contar histórias e ajudar nas tarefas escolares. A maioria das minhas crianças eram negras, com dificuldade na leitura e escrita, isso mexeu comigo, afinal de contas, eu quase fui reprovada na alfabetização. Lembrei que a professora nunca se aproximava de mim para tomar leitura e que minha timidez me deixava de canto. As crianças negras na minha sala eram esquecidas, jogadas à própria sorte. Tomei como referência na época o movimento da educadora Magda Soares (2017) que tomava o ensino e as aprendizagens da língua através das “camadas populares”, visando que as desigualdades sociais estão presentes na escola, pois o ensino da língua também constrói desigualdades sociais. Lembro também que do estudo da Ziviani (2012) que mostram como professoras/es e colegas de classe apresentam dificuldades de relacionamento com crianças negras no espaço escolar, causado pelo preconceito com a cor da pele. Nesse momento, tentei usar das minhas feridas como um movimento de amor com aquelas crianças, deixando um pedacinho da educadora que estava aprendendo a ser com elas.

A pesquisa me fez perceber que as trajetórias das crianças negras acontecem de forma diferente das crianças brancas. As autoras Ziviani (2012) e Cavalleiro (2022) refletem que as crianças negras sofrem racismo e violências simbólicas desde a Educação Infantil” e este “refina-se” nos demais ciclos de escolarização, interferindo na sua autoestima e no seu desenvolvimento” com a autora descreve. Eu achei nessa busca ao passado, o lugar da minha pesquisa de finalização do curso, eu queria falar sobre quem eu queria me tornar como Professora, como a formação docente pode e deve contribuir para crianças negras, falar sobre o papel social da universidade.

Eu continuei minha pesquisa com a professora Rufina, até 2014, quando sentada no corredor da universidade, vi uma professora negra e alta passar, nunca vista antes. Imediatamente, corri para próximo das salas dos professores ao qual ela entrou, fiquei observando falando com os alunos e nesse dia soube de seu curso de extensão. A essa altura, já tinha terminado todas as disciplinas do curso, estava procrastinado (como se meu corpo mandasse eu esperar para escrever, como se faltasse algo, um elo entre a pesquisa e eu) ou me negando a escrever, sem o fogo e amor do povo negro. A Professora Mille Caroline chamou a atenção de todos, pela calma e cultura que transmitia. Logo, eu bati a sua porta e derramei nela todas as minhas inquietações, falei que esperei por longos quatro anos uma universidade mais negra, que queria falar sobre professores, sobre o currículo e que não efetivava a Lei nº 10.639/08. Com certeza, eu a assustei naquele dia, mas ela riu e disse para eu iniciar o curso, me perguntou se eu estava disposta a falar sobre os professores daquela universidade e com tranquilidade disse que sim.

Mille não só me apresentou deveras a força da pesquisa negra como também a cultura e mundo que tentam apagar. Virei sua monitora naquele ano, enquanto escrevia eu ficava entre suas aulas observando como a história do povo negro estava presente e viva no nosso cotidiano, como os autores africanos e afro-brasileiros fazem ciência e tornam a pesquisa ancestral. Viajamos para Salvador, conhecemos a história da colonização e a Casa de Angola, perdi meu medo de ficar profundamente com o povo negro, eu me deixei ir por completo. Vi também nesse momento a pesquisadora e mulher negra nascer, fiz a transição capilar e aprendi amar meus traços negroides aprendi que meu corpo era livre.

Ao final do ano de 2014, apresentamos a monografia, com o título: A importância da formação do Pedagogo para efetivação da Lei 10.630/03 no curso de Pedagogia da Universidade do Estado Bahia-campus XV. Nessa pesquisa, compreendi o processo da

formação dos professores na minha universidade, ouvi meus colegas e amigos e analisei o currículo da universidade, fiquei mexida por chegar ao final de uma etapa com o anseio de novas oportunidades.

Era necessário beber de novas fontes, voltei para as artes em 2015, viajei com o Grupo de Teatro Vilavox e Antagon, cujo o trabalho conheci em 2014, montamos o espetáculo “Somos todos Quilombo”, baseado na vida entre os povos ribeirinhos, quilombolas e nativos, entramos nas raízes do mangue e sentimos a vida no porto, as chegadas e partidas, o amor e sofrimento de que espera de barriga vazia. O espetáculo enfim ficou pronto, viajamos pelo Baixo Sul, apresentando no final da tarde para todos que com os olhos atentos quisessem parar para ouvir. O grupo era formado por pessoas de todos os cantos: baianos, alemães e italianos. Nem sempre a gente compreendia uns aos outros, poucos falavam português, mas no teatro o sorriso e o corpo ajudam no diálogo. Nesse ano, eu e Yago também ficamos juntos, já éramos amigos e era o nosso segundo ano viajando com um grupo de teatro. O teatro sempre foi meu lugar de recarregar as energias, de conhecer pessoas e oferecer o impulso presente no meu corpo. Nesses dois anos, tive a oportunidade de conhecer Márcia Limma, que hoje tem o espetáculo Medeia Negra. Márcia é uma mulher incrível, me ensinou muito sobre a postura do corpo em cena e sobre a ancestralidade.

Nessa época, eu ainda tinha muita vergonha de colocar o meu corpo em cena, talvez porque o meu corpo negro, sempre foi ensinado a ficar no lugar de observador, mas agora não era mais tempo, eu era a protagonista de uma das cenas, meus traços negroides estariam nos holofotes, eu apenas eu. É incrível como ser vista potencializa o que desejamos para o mundo. Eu desejei este momento, nunca mais ser invisível, desejei continuar.

Cursei em 2015 e 2016 duas especializações particulares. No mesmo ano de 2016, o Yago veio estudar em Amargosa, cidade que atualmente moramos com a nossa família. Entre as vindas e idas para sua visita, conheci a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, na disciplina do Mestrado em Educação do Campo, onde estudei Formação docente para a educação popular. Que movimento lindo, em que conheci as comunidades quilombolas, as histórias das rezadeiras e como mulheres lutaram pela educação. Aqui em Amargosa, muitas comunidades se chamam de negros vermelhos, devido a mestiçagem dos povos originários e africanos no período do plantio de café, nessa época os indígenas foram caçados pelos portugueses na cidade de Amargosa. Uma História

importante para nossa comunidade, tendo em vista que em terras Sapuyás e Kariris, se tornou território de colonização, devido sua terra fértil. Nesse movimento, conheci a autora Chimamanda Ngozi Adichie, que explicava o perigo da história única, centralizada em conceitos e culturas ocidentais.

O crescimento contínuo da intelectualidade me provocava a retornar mais ativamente para a academia, então entrei em 2017 no curso de Letras da UFRB, caminhei nas literaturas negras como portas para conhecer mais a fundo o povo preto, para que esse conhecimento curasse minhas feridas, minhas ausências. Conceição Evaristo, em *Beco das Memórias*, escreve “cada um sentindo a dor do outro e Maria-Nova sentindo a dor de todos” (Evaristo, 2017, p. 30). Para aqueles que observam a vida em seu movimento, as dores findam como facas afiadas, como sonhos que não aceitam está somente nos pensamentos, afinal “havia sonhos que não cabiam em barracos, que não se realizavam jamais, havia ilusão para se aguentar a viver” (Evaristo, 2017, p. 08).

No meio aos sonhos de pesquisadora, eu descobri que estava grávida em 2018, a chegada repentina de Sebastião me fez retornar para as mulheres da minha família, me fez ter medo de desistir de estudar. Porém, eu sabia que o desafio de ser mãe era uma provocação para que Tião estivesse mais preparado do que eu quando pequena. Foi assim que voltei para estrada, com ele no colo aos sete meses de nascido, fui cursar Pós-Graduação Lato Sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação para o Campus Valença. Assisti a maioria das aulas de pé, pois, Sebastião sempre chorava muito, queria ter lhe dito naquele momento, que sua mãe estava estudando para que na escola, ele tivesse acesso à cultura do povo preto, que eu estava lutando por novas gerações.

Nesse mesmo ano, conheci o Projeto de Extensão Cozinha dos Afetos para Universitárias Negras-CAFUNÉ, coordenado pela professora Doutora Maicelma Maia Souza que nos recebeu de braços abertos no programa. Lembro, com lágrimas nos olhos como Mai nos envolveu em nossa chegada. Foi a primeira vez que encontrei a força e o amor de mulheres que eram pesquisadoras e buscavam a cura através do amor. Nesse ano, também comecei meus estudos em bell hooks, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, entre outras que hoje são referência para esta pesquisa. O CAFUNÉ me fortaleceu também como educadora e pesquisadora, nos momentos de roda e palestra que realizamos todos os anos, nestes momentos estamos entre as panelas e o fogão, reconstruindo a visão negativa da cozinha. “Aprendi a respeitar o fato de que mudar de paradigma ou partilhar

o conhecimento de maneira nova são desafios” necessários para os educadores militantes negros. No programa, fui impulsionada a escrever sobre formação docente e uma universidade negra, sobre ancestralidade. Foi nesse momento que a minha pesquisa sobre formação docente para alfabetizar crianças negras ganhou forças. Iniciei, nesse momento, uma jornada de cura, de amor e afeto por meu povo e por mim, “ desejamos nos dedicar à empreitada de cura coletiva, nos dedicar à criação de todos os tipos de imagens e representações”, rodeada de comida ancestral e estudo do povo negro, com o diálogo com bell hooks (2023, p. 101).

Em 2019, fui convidada pela coordenadora do Programa em Alfabetização e Letramento Amargosa-PRALLER para ensinar nas turmas de 1º ano, esse convite era resultado de um caminhar como educadora da Educação Infantil na cidade, com os momentos que construir com as professoras e como na pandemia, ajudando na formação docente. Nesse momento, estava findando a especialização, com o artigo que debatia as práticas alfabetizadoras das professoras do PRALLER. Encontrei nesta caminhada o pensamento de bell hooks (2023, p.100), que explica como “infelizmente tornou-se um clichê óbvio para muitas pessoas apontar para o fato que o racismo encoraja as crianças negras, e as pessoas negras adultas, a se auto-odiar e a ter baixa autoestima”, criando um paradigma nos impactos que alfabetizados podem criar nessa etapa de escolarização.

Anos mais tarde, comecei a preparar o projeto escrito de mestrado, ainda com dúvidas dos objetivos dessa pesquisa, dos sujeitos e como reunir ancestralidade, identidade, racismo, cultural e religião em um único lugar. Inicialmente, concorri a seleção do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade com a finalidade de compreender os impactos da alfabetização das crianças negras na alfabetização. Era ainda uma pesquisa imatura, ao meu ver, porque depois das andanças, eu ainda buscava algo que se acolhe um impulso de falar de vidas, de pessoas, das dores e da construção do ser.

Ali eu comecei a pensar e pesquisar sobre os modos, as relações e a construção da identidade dessas educadoras. Conheci no programa, o estudo da Etnicidade, com o autor Barth (1976) que explica como as categorias étnicas são uma forma de organização social, proporcionando aos atores utilizarem as identidades étnicas para categorizar a si próprios e os outros, na finalidade de interação. Nesse momento, compreendi que a minha jornada era fruto dessas interações; eu só tinha me tornado uma educadora, porque aprendi a construir um interesse político e uma pertença a um grupo.

Quando li pela primeira vez os textos da minha orientadora Marise de Santana, eu aprendi que os legados africanos são construções de uma organização social, portanto, são etnicidades, deixadas pelos africanos, se constituindo como culturas afro-brasileiras. São legados étnicos que estão profundamente enraizados no existir do brasileiro. Posso aqui lembrar, a forma que minha avó fazia o caruru ou nas canções de ninar que minha mãe cantava.

Ao estudar sobre etnicidades, me volto para olhar para o passado observando cada detalhe da minha infância: as brincadeiras, as imagens das mulheres de minha família fazendo comida, todas reunidas na cozinha, com caldeirões e colheres de pau mexendo caruru para os sete meninos. Essas imagens reafirmaram o meu interesse em compreender os símbolos étnicos dos legados africanos na formação da minha identidade. Lembro que, ao nascer, minha tia sentava-se na frente de sua máquina de costura e com pedaços de retalhos construía uma coberta para aquecer as crianças em noites frias. Hoje minha coberta completa 33 anos de afeto, proteção e história de mulheres que lutaram para sustentar seus filhos sozinhas. Minha tia, em momentos pontuais, presenteia os mais novos com uma coberta, o Sebastião, ganhou a sua e Isis, aguarda ansiosa por esse afeto. Quando pergunto à minha tia como surgiu essa tradição de construir as cobertas, ela explica que quando uma criança nasce, ela fica feliz, junta os pedaços de pano e se anima para construir uma coberta. bell hooks (2021) explica que o amor é coletivo, político e a ética da vida. O amor é um movimento de cultura, uma forma de ensinar as novas gerações a nossa ancestralidade.

Nas minhas andanças, eu conheci diferentes etnicidades, mas principalmente precisei conhecer o meu passado para compreender a formação da minha etnicidade, nas relações com minha família, nas fronteiras religiosas entre minha avó e dona Maria, com a religião afro-brasileira sempre fez parte da minha formação étnica. Na universidade, quando a pesquisa sobre formação docente me tornou uma educadora militante e no CAfUNé que as encruzilhadas abriram caminhos para o fortalecimento da pesquisadora e mulher que sou. Essa pesquisa buscou um espaço que em suas raízes, oportuniza-se falar das relações entre as professoras que conheci e sou, que também reunisse ancestralidade e amor, religião e cultura, que os legados africanos estivessem presentes e vivenciados durante o movimento de sua construção, foi então que em 2023, a professora Mille Caroline Rodrigues Fernandes e Maicelma Maia Souza me indicaram o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnica e Contemporaneidade-PPGREC, que nas

encruzilhadas me provocou a investigar sobre as relações entre diferentes etnicidades de professoras alfabetizadoras. Nesse convite, eu compreendi que essa pesquisa é um movimento de coletividade de todas as educadoras e educadores, de mulheres da minha família e dos meninos que me ajudaram a ser e estar na universidade. Essa pesquisa é sobre formação e aprendizagem, sobre amor e ancestralidade, mas principalmente quem somos nas fronteiras.

Nesse movimento de ir e vir, os objetivos dessa pesquisa foram construídos nas orientações com minha orientadora, como objetivo geral, vamos investigar como as etnicidades das professoras alfabetizadoras constituem a prática docente, com ênfase na história e cultural africana e afro-brasileira. Quanto aos objetivos específicos:

1) Conhecer o processo formativo das professoras alfabetizadoras, sobretudo em história e cultura afro-brasileira;

2) Identificar no relato das professoras alfabetizadoras, o que constitui suas respectivas etnicidades, ressaltando as categorias subjacentes a elas, a saber (colocar aqui, fronteiras, religião etc.);

3) Observar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, no intuito de reconhecer os elementos de suas vivências pessoais e profissionais.

Na Etnicidade: Frederich Barth (1998, 2006), Poutignat & Streiff-Fenart (1998), Carneiro da Cunha (1996, 2017), Bacelar (1998) Roberto Cardoso (2018), Arruti (2017) Santana (2014) e Santana; Ferreira e Nascimento (2017). Para falar de formação docente e alfabetização, retornei aos estudos do grupo de pesquisa NEIFA com os autores Cavalleiro (2000), Gomes (2018) e Gonçalves (1985) e do projeto CAfUNé dialogamos com bell hooks (2017). Para dialogar com as trajetórias de vida, escolhi autoras que contaram suas experiências, suas vidas, que seus estudos me ajudaram no processo de cura e desenvolvimento pessoal, como bell hooks (2017, 2021, 2023), Evaristo (2022) Cárdenas (2021), entre outros autores que caminharam no aprofundamento dessa pesquisa.

Desse modo, utilizei como método a etnopesquisa crítica, pois na formação de professores e pesquisadores é de extrema relevância para provocar e contribuir com a reflexão de suas ações em sala de aula, contribuindo assim com a pesquisa em educação, a fim de interpretar, desvelar o que está oculto, as relações (Macedo, 2000). Nesse caminhar, realizamos três meses de observação na Escola Municipal Vivalda de Andrade e três grupos focais com as professoras alfabetizadoras, para realizar assim uma pesquisa

qualitativa que tinha como objetivo a relação humana.

Assim, organizamos a pesquisa em quatro giras, que as encruzilhadas de Exu que visam construir no processo de conhecer as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras. Na primeira gira, iremos traçar os caminhos percorridos na metodologia, apresentando os métodos e instrumentos desta pesquisa, dialogando assim com as categorias deste estudo, construindo embasamento teórico para fundamentar a dialogicidade da escrita. Na segunda gira, iremos apresentar a cidade onde as professoras vivem, como também o PRALLER e suas turmas, trazendo dados importantes para essa pesquisa. Na terceira, iremos apresentar as etnicidades negras, etnicidade mestiça e etnicidade religiosa. Na quarta gira, iremos compreender como acontece as relações entre a sala de aula e formação das professoras.

Aos poucos, as teias dessa pesquisa foram encontrando-se com essas educadoras, construindo não somente letras no papel, mas mostrando a sensibilidade de mulheres que escolheram entre suas dores a cura no ato de ensinar. Eu descobrir que nunca estive só no movimento de construir algo novo e elas se permitiram no grupo focal a abrirem seu coração para entender as relações que se constroem com as diferentes etnicidades.

Através da etnicidade, organizamos as categorias desta pesquisa, diferenças étnicas das professoras alfabetizadoras, as fronteiras e formação docente. Um estudo que surge na busca da minha etnicidade, dos olhares sensíveis para a infância, com as fronteiras étnicas que nos fundamentam com ser e estar no mundo e nossas escolhas em curar o mundo com o ato de ensinar.

I GIRA

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é parte de inquietações das vivências e experiências durante a vida acadêmica, nas práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola e dos paradigmas sociais que todas as educadoras encontram no ato de ensinar. Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se como método a etnopesquisa, pois, consideramos os sujeitos sociais na construção do conhecimento como elemento fundamental da etnicidade das professoras alfabetizadoras.

Roberto Cardoso (2000), no livro “O trabalho do antropólogo”, explica que as práticas da Etnopesquisa Crítica realizadas por um pesquisador em uma comunidade periférica podem provocar articulações em diferentes contextos e estruturas, principalmente nas relações de poder nos processos imperiais, coloniais e nacionais de representação da alteridade cultural. Cardoso (2005) explica que o itinerário da investigação com o método da etnopesquisa crítica requer um olhar não somente para o positivo, mas um foco na construção da interação e negociação com as. Assim, escolhi o método da Etnopesquisa Crítica por compreender a relação binária de causa e efeito, de transformação/formação e pesquisador/ pesquisado, que visam justos construir a formação de professores/ pesquisadores para proporcionar a reflexão de metodologias que contribuem para desvelar o oculto, as relações e a sala de aula.

Para coleta de dados, realizei observação que tem suas raízes nas pesquisas antropológicas, que Oliveira (2006) ressalta a importância de observação, não somente como etnologia, mas também como um lugar de conexão do pesquisador com a pesquisa para compreender assim a vida humana. Na observação, produzimos significações únicas, ganhando um aspecto mais geral e explicativo, apesar de ainda proposicional e situacional, Roberto Cardoso (2006).

Essa técnica de investigação tem como fundamento a descoberta dos conhecimentos no campo, envolvendo a participação do pesquisador no dia a dia das sujeitas autoras. A observação deve ser personalizada e multifatorial, compreendendo o compromisso e relação com a instituição e sujeitos.

Assim, a observação ocorreu na Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira no período de 6 meses, nas turmas do 1º ano A, 1º ano B e 1º ano C, nos turnos matutino e vespertino. As turmas têm em média de 25 a 30 alunos, na faixa etária de 6 a 7 anos de

idade. Em consonância com isto, a entrevista semiestruturada foi uma das técnicas de coleta de dados utilizadas para compreender o processo formativo, pessoal e social das colaboradoras. Para Oliveira (2006), para os mais íntimos, o *ato de escrever* configura-se como a etapa final do trabalho antropológico, ou como a sua segunda parte. Esta etapa carrega consigo uma importância singular e definidora, pois para Oliveira (2006, p. 25) é “no ato de escrever, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento torna-se tanto ou mais crítica.”. Oliveira descreve que o *ato de escrever* estará constituído por um imbricando contexto intelectual, moral, político e motivacional, e que é por este ato que o pesquisador terá acesso à cultura e a interpretação dos fatos através da ótica do sujeito.

O estudo sobre etnicidade e formação docente com as professoras alfabetizadoras do PRALLER, abordou em sua estrutura os aspectos qualitativos, os quais compreende a importância das histórias de vida, o processo de formação inicial e continuada das professoras, suas subjetividades e os elementos culturais como fenômenos necessários para trabalhar com diferentes etnicidades no processo de formação docente.

O grupo focal é ancorado em Macedo (2006), para compreender a relação entre diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras através dos movimentos sociais e culturais que são contadas através de suas histórias. Uma realidade que possibilitou escuta sensível, um movimento de encontro com as identidades étnicas dessas educadoras para apresentar sua etnicidade religiosa e formação étnica, suas escolhas pessoais e profissionais.

Apresento a seguir, os instrumentos que potencializam e possibilitam o desenrolar dessa pesquisa, dialogando com autores da etnicidade e da formação docente.

1.1 Etnopesquisa Crítica nos estudos da Etnicidade e formação docente

Libertarmo-nos dos confins de um regime único de verdade e do hábito de enxergarmos o mundo em uma cor.
Egon Guba

Na metade do século XX, a etnopesquisa surge como abordagem teórico-metodológica das pesquisas empíricas, nos Estados Unidos, se desenvolvendo ao longo desta década mediante ao crescimento do uso do método para compreender as relações humanas. A etnopesquisa passa a ser um método realizado por maior parte dos sociólogos, tais como Coulon, em 1995 e Heritage, em 1999, que realiza seus estudos nas implicações dos sujeitos e o contexto escolar. Assim, o surgimento do método etnopesquisa implica no olhar entre os colaboradores/pesquisadores, contexto/cenários de investigação em sua dimensão mais ampla, no olhar singular sociocultural e na relação humana.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como abordagem um estudo qualitativo das diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras do PRALLER, pois se trata de um estudo de abordagem etnopesquisa, a fim de compreender as diferentes identidades étnicas no ambiente escolar. Desse modo, explicar a origem dos conceitos e abordagens teóricas que possibilitam esse tipo de pesquisa contribui para o movimento investigativo dos grupos sociais sondados.

Macedo (1998) explica a natureza etnopesquisa ao analisar as opções metodológicas de cunho qualitativo, aproximando a pesquisadora das professoras, criando um espaço de abertura para a coleta de dados.

A opção da Etnopesquisa se evidencia pela etnografia semiológica como recurso metodológico básico e suas especificidades clínicas ou qualitativas. Tais especificidades do método etnográfico nos remeteu, de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir (...) conotações diferentes, dependendo da orientação teórica de quem utiliza. Tomando de empréstimo as elaborações de Ludker e André (1986) sobre as pesquisas que priorizam os âmbitos qualitativos da Educação, podemos dizer que as Etnopesquisas apresentam as seguintes características metodológicas: Tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados. Nestes aspectos, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa fenomenológica, que orienta ser impossível compreender o comportamento humano sem tentar estudar

o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (Macedo, 1998, p.144).

Macedo (2006) enfatiza também que os vestígios de uma etnopesquisa crítica são frutos da exploração do pesquisador com o colaborador, que juntos, constroem vestígios provocativos e descritivos de profundas teias epistemológicas embasadas nas vivências (das envolvidas), nos movimentos culturais, ancestrais e históricos, que possibilitam as interpretações das experiências vividas cotidianamente (em nosso caso, no ambiente escolar).

A etnopesquisa contrapõe-se à visão clássica de pesquisa-ação, que surgiu na primeira fase do século XX, segundo a qual o pesquisador é um expert que vem de fora da comunidade, ou seja, tratava-se de uma “[...] ação transformadora especializada” (Macedo, 2006, p. 157). O autor discorre que, na etnopesquisa, a profundidade das descrições dos fatos e vivências são cruciais para construir o objeto norteador do estudo. Além disso, o pesquisador muda a sua conjuntura, deixando de ser um expectador do ambiente de pesquisa, vindo a ser parte desse lugar, buscando através do desenvolvimento do estudo alcançar resultados para o avanço de sua comunidade escolar.

Em 1980 do século XX, a pesquisa-ação de experts entra em colapso/crise, pois, surge uma nova forma de compreender as demandas dos “[...] os atores sociais implicados intervirem como pesquisadores co-partícipes” (Macedo, 2006, p. 158). Assim, a pesquisa-ação deixa de ser um método exclusivo para especialista e passa a ser uma ação coletiva e com grupos, que buscam a transformação social. Macedo (2006), também sinalizou o começo da circulação das novas modalidades de pesquisa-ação, tais como a etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação. Macedo (2006) explica que:

[...] na relação etnopesquisa/ação, assume-se como principal objetivo da pesquisa a solidariedade e a ética comunitárias. Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaros cabem nessa relação, mas partilhada produção do conhecimento (Macedo, 2006, p. 156).

O autor também explica a etnopesquisa-formação:

[...] a etnopesquisa-formação adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivibilidade grupal da comunidade ou da instituição (Macedo, 2006, p. 160).

Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida tem como finalidade a etnopesquisa

Crítica/formação, pois visa retribuir através dos grupos focais momentos de estudos científicos e análises de diferentes contextos, para oportunizar a formação continuada dessas professoras. Macedo (2006) explica a importância da realização de pesquisas que tenham como foco a ação e formação nos princípios da modalidade de pesquisa. O autor expõe a importância de “mais práxis, no sentido de que precisamos de coletivos de professores concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, também possam experimentar o autorizar-se - fazer-se coautor de si próprio - transformando-se” (Macedo, 2016, p. 16).

Assim, o método Etnopesquisa Crítica contribuiu para a coleta de dados através de observação, entrevista e grupo focal que visou estreitar relações com os colaboradores e a escola. O planejamento dessa pesquisa com roteiro pré-estabelecido foi norte para os efeitos das observações, ação/formação, que é o objetivo dessa pesquisa. Logo, foi criada “[...] uma espiral é formada entre prática, observação e teorização” (Macedo, 2006, p. 158), para compreender a as diferentes etnicidade das professoras alfabetizadoras.

É diante desse contexto em que professoras têm suas identidades étnicas forjadas que esta pesquisa se constrói, tendo como intuito investigar como e quais mecanismos simbólicos e concretos operam e efetivam a dinâmica das diferentes etnicidades das professoras. Escolher o ambiente educacional como território de construção da identidade étnica, levou-nos a privilegiar a observação como dispositivo metodológico, implicado com o contexto. Brandão (1999), no seu livro Pesquisa Participante, situa as origens da pesquisa participante a partir da Observação identidades Participantes, tornando evidente a necessidade da busca de unidade entre a teoria e a prática na construção e na reconstrução da teoria, a partir de uma sequência de práticas refletidas numa dimensão crítica.

A pesquisa com as professoras alfabetizadoras se constitui como espaço de provocação para a comunidade da Santa Rita, assim como para mim, pesquisadora, que tem como foco de pesquisa contribuir para a formação do educador de comunidades periféricas. Outrossim, essa pesquisa significa uma empreitada científica e rigorosa na coleta de dados e acesso aos conhecimentos produzidos nos encontros formativos. Logo, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas através da pesquisa”, é o que afirmam Ludke e André (1986, p.5).

O estudo de relações das diferentes etnicidades das professoras nos permite o

acesso científico e cultural às suas identidades étnicas, através do contato com as suas religiosidades, a prática pedagógica e a formação das educadoras. Logo, os sujeitos e os fenômenos estão no mundo-vida com outros sujeitos, que possibilitam novos conhecimentos (Bicudo, 1994). Desse modo, a observação permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos etc., na sala de aula. “Habita nesse incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas” (Macedo, 2010, p.17). Assim, “a essência (eidos) de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a priori, separada das práxis; ela se mostra no próprio fazer reflexivo” (Macedo, 2010, p.17).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se um estudo qualitativo, buscando entender os elementos que estão nas encruzilhadas das professoras e suas vidas profissionais e sociais, como será abordado a seguir.

1.2 Tipo de Pesquisa: Um estudo qualitativo no ambiente escolar

Hoje descobri a verdade do dizer daquele ditado. O sonho só alimenta até à hora do almoço, na janta, a gente precisa de ver o sonho acontecer.

Conceição Evaristo (2017, p. 51)

A etnicidade e a formação docente são caminhos para repensar a construção da alteridade na sociedade, o movimento da construção ideológica, cultural e identitária. Na contemporaneidade, ainda vivenciamos paradigma na prática pedagógica capaz de estigmatizar os corpos e sua ancestralidade. Poutignat e Fenart (2011) explicam que a etnicidade é o novo paradigma das ciências sociais, pois como um novo fenômeno a etnicidade cria uma nova questão teórica e empírica nas ciências, capaz de repensar as noções em termos menos essencialistas. Para retomar a dicotomia entre etnicidade e formação docente, utilizei o estudo qualitativo que tem como finalidade abordar as narrativas dos sujeitos, enfatizando também a perspectiva integrada, em que o pesquisador vai a campo objetivando captar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas (Godoy, 1995).

A pesquisa, que tem como base o método qualitativo, deve trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, como afirma Turato (2005). Assim, essa pesquisa cujo o objetivo é conhecer as relações de diferentes etnicidades das professoras do Programa de Alfabetização e Letramento do município de Amargosa-

PRALLER, tem como elemento central o movimento provocado pelas ações e reações entre grupos na organização social da Escola Vivalda Andrade de Oliveira.

Nesse caminhar, adentrei na subjetividade dos fenômenos vivenciados na vida pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras, a fim de estabelecer elementos que contribuem ou prejudicam o ambiente escolar. Neves (1996) explica que a pesquisa qualitativa assume diferentes significados para as ciências sociais, pois tem como finalidade a produção de novos conhecimentos e dados.

Logo, para obter os dados da pesquisa, utilizamos técnicas interpretativas como entrevista semiestruturada, observação e grupo focal, que visam compreender a trajetória de vida e formação dessas educadoras e suas atuações na alfabetização de crianças negras. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos podem assim criar novos frutos e novas questões norteadoras, que serão mediados pelo pesquisador, logo, as novas inquietações surgem das respostas informadas ao entrevistado, que estão no movimento de contar e descrever sua vida. O autor destaca também, que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Para compreender os fenômenos sociais relatados na entrevista semiestruturada, foi necessário realizar dois momentos de observação: a observação inicial sem a realização da entrevista e a segunda etapa da observação que aconteceu após os grupos focais.

É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (Ludke; André, 1986, p.25).

É preciso compreender que para que se torne um instrumento fidedigno de investigação científica, “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke e André 1986, p.25).

A observação da pesquisa organizada e sistemática tem como finalidade comparar as informações obtidas na entrevista e no grupo focal, para que os dados da pesquisa tenham maior detalhamento e elementos para responder as inquietações levantadas.

Nesse sentido, no capítulo posterior, iremos apresentar o campo de pesquisa, como espaço de potencialização para etnicidade e formação, pensando nas categorias que envolvem a etnicidade e processo de cada sujeito em viver em sociedade, se relacionando com si e com o outro. Outrossim, o espaço dessa pesquisa proporciona conhecer nossas educadoras em suas dimensões sociais e profissionais.

1.3 O espaço e as Sujeitas da Pesquisa

É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se, fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver. **Martin Luther King**

Para realização dessa pesquisa, acreditamos ser imensurável a necessidade de apresentar o espaço que foi desenvolvido a pesquisa como também as colaboradoras que se colocaram à disposição para participar desse encontro e reencontro com suas memórias e processos formativos. É válido destacar que ao nos encontrar com as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras, compreendemos a diversidade dos grupos humanos, suas produções e interpretações com a formação, sua trajetória e relações consigo e com o outro:

Nos auxilia na compreensão da formação como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade (Macedo, 2009, p. 21).

Macedo (2006) explica que a formação do sujeito ocorre em relação com os fenômenos que atravessam sua vida, suas experiências, de forma profunda e intrínseca, estabelecendo sua forma de ver e sentir o mundo, a cultura e a sociedade. Foi assim que durante 3 anos de trabalho na Escola Vivalda Andrade Oliveira, conheci a comunidade da Santa Rita, as meninas negras e os meninos negros, seus afetos e medos da construção da sua etnicidade. A escola Vivalda está localizada no bairro da Santa Rita, fundada em julho de 1971 com o nome de Escola Obra Social Santa Rita, legalizada posteriormente através do Decreto nº 2941, de 23 de maio de 1972. A escola funcionava provisoriamente

na Capela de Santa Rita e recebeu este nome por se tratar de uma associação de bairro. O bairro é conhecido por seu plantio de mangalôs, se desenvolveu em 1960, transformando um território rural em urbano, provocando os setores públicos a criarem saneamento básico, escolas, creches e posto de saúde. Atualmente, o bairro da Santa Rita é o segundo maior bairro da cidade de Amargosa.

Neste lugar de transformação e ação de moradores que lutam pelos direitos de sua comunidade, convidamos 3 professoras alfabetizadoras da Escola para participarem como colaboradoras dessa pesquisa. Alguns critérios foram utilizados como norteadores dessa escolha: serem professoras do Programa de Alfabetização e letramento de Amargosa, PRALLER, atuarem na Escola Municipal Vivalda Andrade e o interesse de participar e contribuir para o estudo das diferentes etnicidades e valorização da pesquisa das trajetórias de vida das educadoras. Destaco que a escolha ocorreu por solicitação da coordenação do programa, visto que a escola ao qual a pesquisa foi desenvolvida, vem ocorrendo diversas situações envolvendo racismo. Outro ponto é que essa pesquisa seguiu os critérios de livre participação, apresentando assim, a proposta às professoras para que as mesmas sinalizassem o interesse de participar. Explicando a importância dessa pesquisa para a comunidade e a potencialização dos saberes escolares para o desenvolvimento metodológico sobre história e cultura africana e afro-brasileira, visto que essa pesquisa terá momentos de formação. Sobre o olhar da formação, Macedo (2009, p.83) descreve que:

Ao propor uma formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque é para o mundo e sua “natural” heterogeneidade de que as pessoas se formam, e não para continuar a decodificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico.

Por sua vez, Pimenta (1999) afirma que constituir uma identidade profissional, pautada para um discurso, no qual o exercício pedagógico funcione por meio de uma intervenção baseada nas interpretações da apropriação dos saberes da docência, da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos no caráter histórico, cultural e social, demanda-se que envolva a etnicidade, sua ação e reação com o coletivo. Todavia, é preciso ser capaz de produzir seus próprios diálogos, potencializando sua percepção de compreensão dos processos pelos quais passaram ao longo de sua vida pessoal e

profissional. Portanto, apresentamos a seguir um quadro com as formações das professoras inseridas na pesquisa:

Quadro 1 - Formação das professoras alfabetizadoras

Nome da Professora	Formação Acadêmica	Vínculo com a Secretária de Educação	Tempo de atuação no Município
Carolina	Pedagogia- UFRB Mestrado em Educação- UFBA	Seletivo	5 anos
Maria	Pedagogia- UFRB Especialização em Alfabetização e Letramento-	Seletivo	5 anos
Tereza	Pedagogia- FAZAG Especialização em Alfabetização e Letramento-	Seletivo	8 anos

Fonte: Acesso da pesquisadora

O quadro apresentado mostra a trajetória das professoras no Município de Amargosa, sua formação inicial e continuada, destacando o vínculo que estão inseridas com a Secretária de Educação. Desse modo, compreendemos a importância desse diálogo com as mesmas para realização de uma pesquisa que venha contribuir para suas trajetórias.

Com esta pesquisa, pudemos realizar três encontros com as professoras para estudo e diálogo sobre a etnicidade. Afim de realizar formação docente para a diversidade étnica, valorizando a multiculturalidade brasileira e promovendo reflexões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, através da lei nº 10.639/03. Possibilitando assim, compreender como essas professoras construíram suas etnicidades durante a vida, como as fricções étnicas podem acontecer quando se relacionam em grupo e com diferentes experiências. Os encontros aconteceram em um ambiente confortável, a fim de proporcionar liberdade para que essas professoras compartilhassem suas vivências.

Em seguida, iremos descrever quais foram as técnicas de pesquisa utilizadas no decorrer deste trabalho para compreender como as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras se deram ao longo de suas histórias.

1.4 Técnicas de Pesquisa: Entrevista, observação e Grupo Focal

Pensar o que significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-sucedidas de conhecimento e de identidade. Tomaz Tadeu da Silva (2011).

Para essa pesquisa, buscou-se utilizar técnicas que contribuíssem para aproximação das colaboradoras com o estudo das etnicidades. Portanto, utilizei a observação, a entrevista e os grupos focais para o desenvolvimento da mesma.

A primeira técnica da pesquisa foi a realização da observação que ocorreu em três salas da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, no Bairro da Santa Rita, em Amargosa-BA, com a finalidade de conhecer o cotidiano profissional das educadoras, suas salas de aulas e práticas pedagógicas. Durante a observação, aproveitei para conhecer o fazer pedagógico realizado pelas professoras, a fim de verificar a efetivação da Lei nº 10.639/03. Desse modo, seguimos os seguintes princípios para a observação: 1) aproximação do sujeito com o grupo social em estudo, dialogando com as colaboradores e direção da escola sobre as expectativas da pesquisa, para possibilitar assim a confiança e as etapas do estudo; 2) construção de visão de conjunto com a comunidade escolar do objeto de estudos, para entender como as relações de diferentes etnicidades podem interferir no currículo escolar, observação da vida cotidiana, identificação das instituições e formas de atividades econômicas, levantamento de pessoas chave (conhecidas pelo grupo) e a realização de entrevistas não diretivas com as pessoas que pudessem ajudar na compreensão da realidade (Minayo, 2004).

A observação colocada pelo autor Gil (1999) explica como a professora/ aluno, professoras/professoras constroem suas metodologias e atividades que são desenvolvidas em sala e suas trajetórias pessoal/trajetória profissional. Desse modo, para conseguir observar essa interação no ambiente escolar, realizamos a observação participante com duração de 6 meses, considerando o aspecto para garantir a ética dessa pesquisa.

A segunda técnica da pesquisa foi a entrevista semiestruturada com as três professoras que fazem parte do PRALLER, com a finalidade de compreender suas trajetórias pessoais e profissionais, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nogueira (1968) explica que a entrevista é um procedimento amplamente utilizado para compreender as ciências humanas, tendo em vista que possibilitam compreender aspectos importantes das relações humanas. Assim, realizou-se as entrevistas em dois momentos da pesquisa, a primeira durante as observações das salas e a segunda no andamento da

pesquisa, para que alguns elementos/inquietações fossem compreendidos através dos grupos focais.

Na segunda etapa de coleta de dados dessa pesquisa, utilizamos de técnicas interpretativas como entrevista semiestruturada que visa compreender as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras.

As experiências narradas pelas professoras foram realizadas através dos encontros do grupo focal, cada encontro foi epistemologicamente embasado com um texto selecionado pela pesquisadora, a fim de excitar as sujeitas a passearem pelo passado e presente, reclamando os fatos mais profundos das suas vidas. Desse modo, o grupo focal se constitui em uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Com o propósito de ampliar a sua utilização e promover os participantes como sujeitos da pesquisa em Etnicidade, o presente estudo teve por objetivo propor o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados qualitativos. Tal proposição representa uma nova estratégia metodológica para as pesquisas qualitativas, além de uma possibilidade de instigar novos saberes, de re-significar posturas profissionais e de aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa.

Pensando no mundo culturalmente construído, foram propostas às sujeitas 3 grupos focais, para que essas variações culturais ocorressem de diferentes maneiras de se ouvir e olhar. O ouvir e sentir são dimensões importantes nas encruzilhadas pedagógicas (Rufino 2021).

Quadro 2 - Divisão dos encontros do Grupo Focal

GRUPO FOCAL		
ENCONTROS	TEMA	AUTORES
Encontro 1	Formação da identidade do sujeito e suas diferentes etnicidades.	Quarto de Despejo- Carolina Maria de Jesus e Pedagogia das Encruzilhadas- Luiz Rufino
Encontro 2	Encruzilhadas do passado e do presente contribuíram para o meu Eu professor.	Cartas para minha mãe- Tereza de Cárdenas. E Cultura em Aspa Manuela Carneiro da Cunha
Encontro 3	Formação docente e diferentes etnicidades: um diálogo com as memórias das professoras	Beco das Memórias- Conceição Evaristo. Teoria da Etnicidade

Fonte: Material da autora

Desse modo, através dos textos estudados no grupo focal, as professoras tiveram a liberdade de apresentar sugestões de literaturas para a ampliação do estudo, pensando nessa dialogicidade com as sujeitas e com o campo de pesquisa. Visando assim, “o olhar e o ouvir que constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica” e que o “escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar.” Oliveira (2006, p. 31 e 32).

1.5. Os encontros no grupo focal: diálogos e histórias com as professoras.

Grupo focal 1

O primeiro encontro do grupo, aconteceu na minha casa, realizei a preparação de um café da tarde. No projeto de Extensão CAfUNé, aprendi a ressignificar a cozinha como lugar de pesquisa, de afeto e produção de conhecimento. Logo, através da circularidade dos afetos proposta por bell hooks, recebi por volta das 17h as professoras com a mesa construída com muito afeto e carinho. As professoras tinham trabalhado naquele dia, o

dia todo. Era um sábado letivo no município, esse ano elas tiveram 19 sábados letivos, chegaram reclamando do cansaço e da rotina. Perguntei como elas gostariam de começar, se estavam à vontade com a pesquisa. As mesmas responderam que sim, que queriam comer as delícias e conversar. Apresentei os dois textos que iríamos conhecer naquele dia, realizando a leitura de algumas páginas do “Quarto de Despejo”, da autora Carolina Maria de Jesus e o livro “Pedagogia das Encruzilhadas”, do escritor Luiz Rufino.

A leitura do diário foi inspiradora para as meninas, elas nunca tinham lido. Conversamos sobre a forma como Carolina percebia os detalhes da sociedade e das culturas que perpassam a favela de Canindé, onde Carolina morava. Elas aproveitaram o momento para falar como chegaram à cidade de Amargosa, como nasceram e quem são seus pais.

Sobre o texto Pedagogia das Encruzilhadas, do escritor Luiz Rufino, o objetivo era dialogar como elas pensam o fazer pedagógico, porém novos caminhos foram colocados pelas professoras, falaram sobre a religião em suas salas de aula, suas crenças e pensamentos. O objetivo do grupo foi alcançado, pois, quando falamos de etnicidade, o olhar sobre a percepção de cada indivíduo é importante, sua cultura, suas práticas religiosas e ações políticas.

Nesse dia, também dialogamos sobre quais os pseudonimos elas gostariam que aparecesse na dissertação, a professora 1 escolheu Carolina, a professora 2 escolheu Maria e a professora 3 escolheu Tereza, com base nos textos que eu tinha enviado para as mesmas.

Grupo focal 2

No segundo dia do grupo focal, reuni as professoras para comer cuscuz. Fizemos ovos e carne frita, uma referência de prato nordestino que fazemos no CAFUNÉ. A comida é um lugar de ancestralidade e afeto, uma forma de unir as pessoas para proporcionar aconchego e lembrar das memórias. Elas amaram o café, principalmente porque encontramos nossas memórias, vivências nas cartas da escritora Teresa Cárdenas que apresenta a história de uma menina que no seio familiar, vivencia as fronteiras de cultura, religião e etnicidade negra para construção da sua identidade étnica. Nesse encontro, somente Maria e Tereza puderam comparecer. Realizamos a leitura e cada uma de nós

escreveu uma carta para nossa menina na infância, como movimento de cuidado e resgate das nossas memórias.

As cartas são instrumentos de uma escrita sem medo, um elo com a liberdade de falar consigo mesma e de ver como as encruzilhadas do mundo-vida são parte da etnicidade de cada uma. Ver essas professoras escreverem suas cartas, me ensinou que a etnicidade é um processo de reconhecimento, de ancestralidade e valorização de quem estamos nos tornando. Elas nesse momento tinham apenas um papel em branco, suas canetas que andam diariamente com ela no trabalho e a possibilidade de falar para suas crianças interiores que o tempo é algo magnífico de ser vivido. Estamos nesse movimento de escrever a possibilidade de ver e sentir a etnicidade como prática de liberdade.

Nesse encontro, falamos como as identidades étnicas das professoras se encontram e como são formadas em suas famílias, como elementos culturais perpassam o nosso dia a dia naturalmente, estando enraizados pelas nossas famílias, suas culturas e religiões. Foi uma tarde agradável com elas, principalmente porque nos permitimos falar tão intimamente de nós.

No segundo momento, dialogamos qual era a visão da autora Manuela Carneiro da Cunha, sobre etnicidade e cultura. Expliquei às professoras que Manuela Carneiro da Cunha, no ensaio intitulado “Cultura com aspas”, afirma que cultura é todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem e pela mulher na condição de membro da sociedade. Já a etnicidade, é o sentimento de pertença a um grupo étnico que também se constrói como grupo de interesse político.

O encontro foi maravilhoso, utilizamos de uma literatura que aproximou as professoras e permitiu que elas reencontrassem o passado com leveza.

Grupo focal 3

No terceiro encontro, recebi as professoras com mungunzá e bolo. Nesse dia, buscamos cuidar de nossas memórias, por entender que o processo da pesquisa poderia causar feridas nessas educadoras. No encontro anterior, as professoras expressaram com lágrimas nos olhos como suas infâncias ainda eram um espaço de vivências dolorosas. Desse modo, buscamos na leitura do texto entender que os povos afro-brasileiros passaram por diversas mazelas impostas pela colonização no Brasil.

Então, nesse dia apresentei às professoras, o livro *Beco das Memórias*, de Conceição Evaristo. Através desse livro, dialogamos com a Maria Nova, uma mulher que mora na favela e resolve contar suas memórias e vivências. Conversamos como se constrói as identidades étnicas das mulheres no Brasil, o contexto que estamos inseridas e como essa trajetória são elementos da nossa etnicidade.

O encontro foi um momento de amarrar o nó em torno da etnicidade, pensar como as mazelas, as violências, o racismo e a religião moldam nossas concepções éticas, religiosas e culturais.

Nesse dia, lembramos também de elementos da nossa vida que marcaram nossa infância e como esses elementos fazem parte do nosso processo de formações étnicas. Essas lembranças são parte dos elementos que constroem a etnicidade dessas educadoras, suas narrativas possibilitam compreender os elementos que influenciaram diretamente e indiretamente suas vidas, religiões, linguagem e cultura.

1.6 Categoria de análise da Etnicidade

A etnicidade é "forma de organização social", como a situação na qual "os atores utilizam as identidades étnicas para conhecer a si próprios e a outros, no propósito de uma interação" (Barth 1976, p. 15).

O debate da etnicidade é um paradoxo da humanidade, falar sobre a formação da identidade cultural, social e suas relações com o outro sempre criou paradigmas na sociedade brasileira, principalmente com as disputas étnicas e o racismo presentes na realidade mundial. As discussões criam um incômodo, especialmente em nós brasileiros, cujo a estrutura capitalista se esforça na tentativa de consolidar a democracia racial, sobretudo a negação da pluralidade, da religião, da mestiçagem e dos legados africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação social e econômica do povo brasileiro. Confirmando assim, a complexidade de debater e refletir a etnicidade nesse estudo.

Desse modo, para compreender a etnicidade, necessitamos realizar uma retomada no seu desenvolvimento conceitual, abrindo os caminhos de Exu, como lugar de domínio epistemológico e potência para referenciar a linguagem como um todo, não restrita às formas discursivas, mas também como a própria forma de dados da existência em sua diversidade histórica e social (Rufino, 2018). É importante ressaltar que a inclusão dessa referência se configura na necessidade de esclarecer as informações estáticas da

miscigenação. Assim, tomarei como partida os aspectos gerais históricos para criar uma dialogicidade com a realidade brasileira.

No livro *Teoria da Etnicidade*, Philippe Poutignat e Jocelyne Streif-Fenart (1998) discutem a etnicidade como postulações teóricas em torno da identidade étnica, construindo um convite para a etnicidade como formação compreender as fronteiras da identidade étnica. Para essa pesquisa, iremos compreender a etnicidade como um elemento social, cultural e dialógico entre diferentes grupos como sinaliza Barth (1996).

Com o desejo de conhecer os caminhos da infância e formação dessas mulheres, professoras e alfabetizadoras, me coloco à disposição de estudar as etnicidades como linha tênue nos atravessamentos cotidianos do ser professor.

Na luta por compreender as diferentes etnias, o Brasil começou suas andanças com a visão de Nina Rodrigues, que explicava que a herança racial era uma chave para desvendar a criminalidade do final do século XIX para o início do século XX, com as manifestações culturais dos negros (afro-brasileiros). A visão da Nina Rodrigues perpassa a análise de provas da inferioridade da raça negra, estudando crimes, casos de loucura, de crenças religiosas, na busca de pistas que pudessem comprovar suas teorias sobre a inferioridade racial. Suas teorias foram uma linha tênue na sociedade brasileira, levando em consideração que seu ponto de vista forjou a marginalização do povo negro. No século XX, o autor Gilberto Freyre (1987) escreveu o livro “*Casa Grande e Senzala*”, descrevendo as contribuições dos portugueses, dos povos indígenas e negros na formação da cultura nacional. Porém, na obra, o autor não denunciava as violências e barbáries da formação da sociedade brasileira, principalmente na apropriação dos legados africanos.

Em 1969, Friedrich Barth, desenvolve seus estudos sobre etnicidade, numa perspectiva de descentralização da identidade. O autor foi responsável pela desconstrução de uma concepção engessada de grupo étnico para uma concepção flexível e dinâmica, na qual os grupos étnicos devem se estabelecer e se reproduzir de forma mutável. Barth explica que "os grupos étnicos são categorias adescritivas e de identificação, que são utilizadas pelos próprios atores e têm, portanto, a característica de organizar a interação entre os indivíduos" (1976, p. 10-11).

Segundo Barth, a etnicidade poderia ser compreendida de diferentes formas, inicialmente a etnicidade foi o ponto de partida para formação do estudo dos grupos étnicos e suas fronteiras, na coletânea de ensaios publicados por Friedrich Barth, em Oslo

(1969). Carneiro (2009) explica que o estudo da etnicidade é uma faca de dois gumes pois obriga seus detentores a demonstrar performaticamente a sua “cultura” (p. 313).

Da mesma forma, a etnicidade permite a observação e a valorização de particularidades da formação das identidades, sem com isso desprezar a multiplicidade de elementos sociais e culturais que envolvem o processo. Ao fazermos isso, não construímos um isolamento étnico, mas detalhamos uma análise que quase sempre acaba por ser diluída em teorias que são utilizadas para justificar, defender e legitimar a mestiçagem, enquanto operador ideológico de uma pseudodemocracia racial.

bell hooks em seu livro “Pertencimento: uma cultura do lugar” (2022), dialoga com o debate da Etnicidade, fortalecendo assim o pensamento Bacelar (1989) quando pensamos que as memórias de um tempo vislumbram o futuro, trazendo conexões com a terra, com os valores transmitidos, com os ancestrais, articulando as buscas pessoais às questões de política e de justiça social. A etnicidade considera no ser humano a dialogicidade, identidade étnica, religião e formação étnica, que serão categorias apresentadas no decorrer dessa pesquisa.

Santana (2019) nos auxilia a pensar que os caminhos para refletir sobre a Etnicidade implicam em entender o que o impacto social pode causar no sujeito.

Em si, o impacto social deste estudo, se coloca quando fazemos as seguintes reflexões: 1) sobre os efeitos de interação social dos grupos étnicos; 2) sobre as relações interétnicas entre diferentes grupos étnicos que convivem numa mesma sociedade; 3) sobre o entendimento de que os grupos étnicos enquanto organização política e social, trazem suas particularidades nas entranhas de suas etnicidades (2019, p. 05).

Quando pensamos a etnicidade das professoras, compreendemos que os efeitos da interação étnica podem causar impactos sociais e culturais na formação de suas identidades étnicas, visando que essas relações interétnicas podem causar conflitos nos diferentes grupos através da religião, da política e da cultura, compreendendo que as organizações costumam homogeneizar as relações humanas.

Nas andanças da pesquisa, nos deparamos com a etnicidade através dos relatos apresentados pelas professoras, quando apresentaram suas famílias, encontrando algo em comum entre elas, como podemos observar em suas falas: Carolina é filha de uma mulher branca com homem negro, como sinaliza a professora “ *eu sempre disse que era parda, mas ninguém aceitava, sou filha de um homem negro*”. Maria vivencia essa fronteira da

mestiçagem em sua família através de sua mãe branca e seu pai negro retinto. A professora nos explica: “*sou uma mulher negra, filha de mãe branca e pai negro, sou o resultado de um casamento interracial*”. A professora Tereza, por sua vez, fala: “*meu avô era negro retinto, meu pai já nasceu um pouco claro, minha mãe é branca*”. As falas das professoras nos mostram como a etnicidade e identidade étnica estão interligados a raça. O estudo de Bacelar (1989) demonstra como esse pensamento está enraizado nos sujeitos brasileiros:

[...]a identidade tende a cristalizar-se ou condensar-se em torno de indícios, ou seja, símbolos ou emblemas étnicos. [...]As formas físicas têm sido utilizadas com vários propósitos, objetivando distinguir os grupos. Circuncisão, tatuagem, modificação ou acréscimo a partes do corpo, geram signos para identificar. O uso de discos nos lábios por grupos indígenas brasileiros exemplificam visualmente a distinção. (Bacelar, 1989, p. 43).

O autor nos ajuda a perceber como as etnicidades são vistas pelas professoras através dos signos que a sociedade constituiu como do corpo negro (cabelo, cor da pele e traços físicos), porém a identidade étnica do sujeito, segundo Barth (1984), se expressa pelo ato de um grupo poder contar "com membros que se identificam a si mesmos e são identificados pelos outros". Desse modo, a construção da identidade étnica tem na autoafirmação sua grande base fundadora a etnicidade, que propõe conhecer a interação de grupos étnico.

As professoras, através da interação étnica, nos mostram que a etnicidade religiosa é um marcador importante para o estudo das diferentes etnicidades dessas educadoras no ambiente escolar, que vem cristalizando o currículo e o fazer pedagógico. Para isso, busquei compreender como essas educadoras vivenciam as diferentes religiões em suas vidas. Carolina afirma que é “*católica, me afastei um tempo, mas voltei e sigo fielmente à minha igreja*”. Maria, apesar de não seguir nenhuma religião, tentando romper com a formação cristalizada, diz: “*minha mãe é cristã, minha irmã agora é evangélica*”, mostrando interesse pela religião afro-brasileira, porém ainda é uma luta dos povos negros. Tereza também vem buscando seus cuidados através das religiões africanas, porém no ambiente escolar busca não demonstrar sua religião para os alunos, como sinaliza a mesma quando explica que “*fora da escola eu me cuido com a rezadeira, porém na escola meu objetivo é o currículo*”.

Através das categorias das etnicidades das professoras, busquei entender como esses elementos são vivenciados nas suas inter-relações, trazendo uma discussão como essas diferentes etnicidades que se relacionam no ambiente escolar.

No caminhar para conhecer as etnicidades dessas professoras, compreendemos como as fronteiras têm implicações na vida dessas mulheres e suas relações umas com as outras. Através das fronteiras, entendemos que na relação entre o eu e o outro, as professoras encontraram seus grupos étnicos, sua formação étnica e sua identidade. Um exemplo disso foi a descoberta entre elas da formação de suas famílias interracialias, colocando as educadoras em um lugar de formação étnica similar. A segunda fronteira importante foi que as educadoras não nasceram na cidade de Amargosa, ambas buscaram a cidade para o processo de escolarização ou independência financeira de suas famílias. Barth (1976) expõe que “essas fronteiras étnicas são mantidas por meio de mecanismos que diferenciam os grupos e que definem padrões de relacionamento entre eles”. Para Cardoso (2007), as fronteiras são na etnicidade um lugar de interação e formação da identidade étnica:

se a lição da etnicidade é que esta é essencialmente uma forma de interação entre grupos operando no interior de contextos sociais comuns, então as áreas de fronteira (como as áreas de fricção interétnica, noutra momento) representam contextos privilegiados para a descrição e análise da produção social da diferença nacional; em suas palavras: “[...] isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa” (p. 14).

Quando pensamos nas fronteiras apresentadas pelos autores, refletimos a importância de compreender como a identidade étnica dessas educadoras são formadas, através do reconhecimento das suas famílias e seus territórios. Elas nunca são estáticas, e sim mais ou menos fluidas, moventes e permeáveis (Barth, 1998). Na América latina, a fronteira que separa os povos indígenas dos mestiços é suficientemente através da linguagem. Santana (2019) explica que,

Etnicidade não está vinculada a raça, mas raça pode ser uma categoria da etnicidade. Raça é uma abordagem sociológica histórica com um viés de origem biológica. Etnicidade tem base social e carrega o sentido de uma abordagem sobre os grupos étnicos ou de processos étnicos, logo, podemos afirmar que pensar na etnicidade com o seu caráter

situacional, contextual, relacional e interdisciplinar nos coloca frente a pensar sobre os conhecimentos produzidos por diferentes etnicidades se constituindo em conteúdos étnicos. Tais conteúdos ao serem pensados tomando os diferentes grupos que compõem a sociedade onde a universidade está inserida, nos anuncia que existem fronteiras, por isso a categoria identidade étnica é chamada para o debate. (p. 10).

Através de Santana (2019), compreendemos o paradoxo da etnicidade como uma ciência que rompe o lugar do estudo sobre raça, para criar uma nova epistemologia que permite conhecer os grupos sociais e sua formação étnica.

Atualmente, podemos entender que na etnicidade entram outros elementos além da cultura, embora estes sejam interligados. Podemos didaticamente destacá-los para melhor compreendê-los: Quando pensamos nas professoras e suas salas de aulas, notamos como a cultura e a religião estão enraizadas no fazer pedagógico. Carolina mostra que a sua formação cristã perpassa suas metodologias, mesmo quando a organização da escola enfatiza o lugar laico da educação, na fala a seguir podemos compreender melhor: “*eu não rezo na sala de aula, mas agradecemos a Deus, eles já tinham esse costume*”, quando a professora dá continuidade aos elementos do catolicismo em suas aulas, deixa claro que cultural e religiosamente concorda com a continuidade dessa metodologia em sua aula, como elemento norteador da formação humana. Outro exemplo que será apresentado nas discussões é a fronteira religiosa vivenciada pela professora Tereza, que entre a continuidade religiosa de sua família, tenta resgatar as religiões afro-brasileiras, a mesma explicou que “*minha mãe é católica, eu sempre aprendi em casa essa religião, mas gosto de me cuidar com a rezadeira*”. Outro ponto destacado pela professora foi que “*eu não rezaria na minha aula, a escola tem sua formação na Pedagogia Histórico Crítica*”. Compreendo, através das colocações das professoras, que as fronteiras com suas inclusões e exclusões trazem os traços característicos de cada grupo e são reproduzidos através do ensino que perpassa sua formação étnica.

Desse modo, essa pesquisa buscou trabalhar com duas categorias: etnicidade e fronteiras para analisar como as etnicidades das professoras alfabetizadoras constituem a prática docente, com ênfase na história e cultura africana e afro-brasileira.

1.7 Eu e outro: A formação da etnicidade das professoras alfabetizadoras

Hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres!
Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado!
Conceição Evaristo (2017, p. 05)

A categoria etnicidade nesta pesquisa tem como elemento fundante penetrar nas íntimas memórias das professoras, conhecer as suas trajetórias e elementos que formaram sua etnicidade através da organização social que as formam. Reconhecer a identidade como substância da etnicidade humana nos permite pensar como é uma construção cultural e interétnica que se realiza dentro do contexto histórico, no qual os grupos étnicos se recriam constantemente, permitindo assim que a etnicidade do sujeito possa ser reinventada a partir da realidade que a modifica.

Quando pensamos na identidade étnica dessas professoras, buscamos compreender o sistema ideológico, cultural e social que perpassa a sua formação. Oliveira (2003, p. 5) explica que “identidade étnica é a situação de contato interétnico, sobretudo, mas não exclusivamente quando esta tem lugar como fricção interétnica. A conscientização dessa situação pelos indivíduos inseridos na conjunção interétnica é que seria o alvo preliminar do analista”. Através dos contatos interétnicos, podemos notar como as fricções surgem nas vivências dessas professoras quando elas buscam experienciar suas memórias. Oliveira (2003, p. 8) sinaliza “que identidade étnica talvez seja proporcional à consciência de sua história, ou à sua “historicidade”, que somente assim, iremos construir nossa etnicidade.

Quando pensamos na etnicidade do sujeito, estamos falando da organização social que os mesmos participam, das suas implicações para a vida, estética, política, social, cultural, amorosa, educacional e ancestral, pois, “em determinadas situações, a etnicidade é um fator pertinente que influencia a interação, em outras situações a interação é organizada de acordo com outros atributos, tais como a classe, a religião, o sexo, etc.” (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 166). Compreendendo assim, que esses elementos permitem um olhar para seus antepassados como um movimento político de descolonizar a construção da identidade étnica. bell hooks (2019) explica que o ser político se forma na consciência de si. Logo,

[...]a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à

dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro. (hooks, 2019, p. 37).

bell hooks (2019), enfatiza a responsabilidade em contribuir para o rompimento da colonização, para o descolonial como essência para formação da sociedade. Pensando assim, a identidade étnica é um elemento da Etnicidade do educador que atuará em uma educação plural e multicultural.

O trabalho com a identidade étnica na educação, tem o caráter de, entre outras coisas, criar possibilidades de edificação de uma relação respeitosa para com nós mesmos e para com os outros. Isso se dá na medida em que, ao lembrarmos, ressignificamos o vivido, e a nós mesmos – afinal, a lembrança não é simples rememoração, mas exercício de si, edificação de novas relações com o vivido e com a possibilidade mesma de retomá-lo (Vasconcelos, 2000). A identidade étnica nesta pesquisa aparece nas falas das sujeitas autoras como elemento de aproximação do tempo, das sensações e emoções que fundamenta as suas trajetórias de vida para a circularidade da etnicidade.

Stuart Hall (2006), ao falar de identidade e mediações culturais, explica que a diáspora negra:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p.13).

Ao discutir as identidades e mediações culturais da diáspora negra, ele atenta para o caráter de contraposição centrado numa essencialização desses elementos de base, que segundo o autor, descontextualiza ao des-historicizar a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significativo “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. O que o autor traz se aproxima da contribuição de Sodré (1983) sobre repertórios afro-brasileiros constituídos nas suas

singularidades, a partir de dispositivos culturais e étnicos de origem africana, que parte de ampla diversidade.

1.8 Encruzilhadas na prática Pedagógica das professoras

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (bell hooks, 2017, p.174)

Pensar no movimento que rege a educação é compreender sua funcionalidade, suas epistemologias e concepções, para que possamos questionar como as diferentes etnicidades se encontram na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. As encruzilhadas da formação pessoal, social e educacional fundamentam as concepções epistemológicas do sujeito educador, suas trajetórias formativas e metodologias são elementos fundantes da etnicidade. Luiz Rufino explica que A Pedagogia das Encruzilhadas é um balaio conceitual. Estes conceitos operam no campo do conhecimento, educação, ética e cultura, comunicando outras possibilidades de entendimento e problematização dos acontecimentos e do mundo. Possibilitando assim, compreender como Exu serve para pensar a vida e o mundo, como um projeto inacabado, que precisamos construir através de novas óticas decoloniais. Ele fundamenta a ideia crucial para nós brasileiros, que fomos partidos pela tragédia do colonialismo: “é necessário reconstruir os cacos e compreender a formação da identidade dos sujeitos através das relações de alteridade” (Rufino, 2019, p.8).

Deste modo, penso que a educação se fundamenta na pluralidade, na ação dialógica e inacabada, como sinaliza Paulo Freire (1997). Sendo a educação um espaço de constante movimento, a palavra “inacabado” sinaliza a importância de promovermos a educação, de construir novas perspectivas e correntes epistemológicas que promovam o nascimento do conhecimento. A escola vive, das mais diferentes formas, o ato de ensinar de uma professora, suas gramáticas, experiências e saberes possíveis. Ao nascer, o sujeito é lançado à experiência educacional, cultural e social, suas vivências acontecem individualmente e em grupos, nas relações de alteridade com outro e com si. Desse modo, seria então a educação fundamentada na condição do ser e no exercício de sua existência?

É importante pensar nas práticas das professoras através das encruzilhadas, visto que Exu é essencial para educação, pois, a educação que opera em perspectiva emancipatória, forma-se na caminhada de entender as fronteiras que funda-se na formação do sujeito.

A perspectiva agora não é mais a saída do mato a que fomos lançados para nos revelar como seres em vias de civilidade. Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, “imacumbá-los”, avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças (Rufino, 2019, p. 6).

Rufino (2019) também explica que,

A primeira pedra lançada É CHEGADO O MOMENTO DE LANÇARMOS EM CRUZO as sabedorias ancestrais que ao longo de séculos foram produzidas como descridibilidade, desvio e esquecimento. Porém, antes, cabe ressaltar que essas sabedorias de fresta, encarnadas e enunciadas pelos corpos transgressores e resilientes, sempre estiveram a favor daqueles que as souberam reivindicar. Assim, me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto a defesa de que a condição do Ser é primordial à manifestação do Saber (Rufino, 2019, p. 6).

As multifacetadas que formam a prática pedagógica das professoras desafiam as estruturas tradicionais, que compreendem a professora (o) como reprodutora de conhecimento. Porém, as narrativas pessoais e coletivas das educadoras se estendem como partícipes na construção do conhecimento, mostrando como as diferentes etnicidades moldam a compreensão do mundo e sua prática docente. Grada Kilomba (2019) reconhece e valoriza as formas de conhecimento não ocidentais, pensando como as falas e manifestações culturais desdobram o silêncio das pessoas, rompendo com visões impostas pela sociedade escravocrata. Manuela Carneiro da Cunha, no livro “Cultura com Aspa”, explica como as histórias da comunidade brasileira precisam ser evidenciadas para que possamos compreender a formação da identidade do povo brasileiro. Barth (1969) sinaliza que as passagens pelas fronteiras não se diluem acarretando *ipso facto* mudança de identidade. Pois, para a formação da identidade do povo brasileiro, a interação acontece como elemento dos “atores que utilizam das identidades étnicas para categorizar a si próprios e os outros” (Idem, 1969, p. 15).

Assim, a descolonização⁶ deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, para logo ser uma ação de rompimento de paradigmas, inconformada, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destronamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador.

Escrever sobre as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras e suas práticas docentes, materializa a voz, de abandono em posição de outras para tornar-se eu, visando as dimensões da linguagem, de cultura e autoconsciência, para que assim, possamos refletir sobre a palavra Etnicidade, sobre ação e sobre a formação do sujeito que deixa de ser o objeto, para compreender a sua formação como ser humano, sua identidade étnica. Cunha (2020, p. 243) explica que “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidados, mas sim, algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”, que permite a dinâmica de produção cultural do sujeito, o processo de construção dos símbolos e signos que promovem a estrutura da sua etnicidade.

A etnicidade faz suas encruzilhadas na formação ideológica das tradições, ao fazer que o outro passe por si mesmo em outra via, faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais se tornam novos arranjos de significações que se submetem para se tornarem diacríticos, dando sentido a existência da cultura que opera no sujeito, (Cunha, 2017).

Talvez, então, contar suas histórias seja a forma que as professoras alfabetizadoras possam ter o poder de revelar as suas relações com os arranjos ideológicos e culturais que fundamentam suas etnicidades, logo, “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (Kilomba, 2019, p.28). A fala se converte em um ato político, contar suas histórias é um ato de descolonização, justamente porque nessa caminhada desejamos ser o objeto e nos tornamos o sujeito consciente da “linguagem e da cultura” (Cunha, 2020, p. 248). bell hooks (1989), evoca sua ancestralidade para falar sobre si,

⁶ A descolonização, no contexto de pensamento decolonial, refere-se a um processo que vai além da independência política, buscando a desconstrução das estruturas de poder e conhecimento coloniais que ainda persistem. É um movimento de resistência que questiona a superioridade da cultura ocidental e busca a valorização de saberes e perspectivas de povos subalternizados. Os autores que mais citam e influenciam a decolonialidade incluem Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel e María Lugones.

para escrever sobre sua identidade, trazendo a si como exercício para erguer sua voz sem medo, como um ritual de iniciação, de conhecimento do objeto para o sujeito, como um substrato para a substância da etnicidade, que rompe com a ideia de imobilidade/permanência da cultura.

O conhecimento é inseparável da etnicidade, mostra que as fronteiras entre as identidades das professoras formam a sua percepção docente. Para Roberto Cardoso de Oliveira, a lição da etnicidade é que esta é essencialmente uma forma de interação entre grupos operando no interior de contextos sociais comuns, então as áreas de fronteira (como as áreas de fricção interétnica, noutro momento) representam contextos privilegiados para a descrição e análise da produção social da diferença nacional; em suas palavras:

[...] isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa" (p. 14).

Quando pensamos nas fronteiras que formam as diferentes etnicidades das professoras, compreendemos que os elementos culturais, as vivências e as relações políticas criam fricção interétnicas entre as professoras, pois, suas concepções éticas (valores e relações com o outro) concepções epistemológicas (suas práticas pedagógicas e formação docente) e concepções culturais (religião e vivências) interferem no seu fazer pedagógico, bem como são elementos da sua formação étnica.

Uma sociedade democrática exige que as boas relações prevaleçam, para que exista uma coexistência ética, na qual se exerça o respeito às diferenças de pensamento, crenças, culturas, tradições, características físicas e psicossociais, em detrimento do preconceito e da discriminação. Assim, a escola torna-se um espaço de formação social, político e educacional. Silva (2015) explica que a escola é vista como um espaço ideal para educar, socializar e cultivar o papel político-democrático na desmistificação das diversas origens dos alunos, de forma a compartilhar as diferentes situações no dia a dia e discutir a diversidade em sala de aula como um assunto sempre atual.

Em consonância a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, estabelece que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e à igualdade" (Brasil, 1988, p. 01). Uma vez que a Lei Máxima de nosso país

instituiu tais elementos como princípios postulados, seus preceitos devem ser incorporados em todas as leis posteriores, sobretudo na educação, esfera indiscutivelmente entendida como elemento-chave na humanização e na formação dos cidadãos. Desse modo, as formações dos professores devem visar a diversidade e liberdade de expressão, lembrando que a educação é laica.

De acordo com Freire (1997, p.67), "saber que deve respeito à autonomia e identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente". Palavras que levam a refletir sobre a importância de uma prática pedagógica voltada à valorização e respeito da individualidade do aluno(a). A preocupação com uma educação significativa e atualizada, não começou hoje, pois percebemos isso claramente através das palavras de Freinet (1975, p.38) "o professor deve ter sensibilidade de atualizar a sua prática". Dessa forma, percebendo o aluno mais que um mero observador/executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

No intuito de se adequar às previsões instituídas com peso da Lei maior, relativas à igualdade e à não discriminação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, estabeleceu, em seu artigo 26, que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias" (Brasil, 1996, p. 09). Possibilitando assim um trabalho docente voltado para diversidade e pluralidade cultural, valorizando os legados africanos e afro-brasileiro na prática pedagógica. Para tanto, cabe ao professor articular ações e metodologias que visem a potencialização das diferentes etnias no ambiente escolar.

O professor e a professora de hoje, devem estar sempre em uma incessante busca por novos modelos, diferentes formatos que possam contribuir nas demandas do (a) educando (a) e sua formação étnica. Segundo Moran (2007), "educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender", pois a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. Segundo Pimenta (1997, p. 07), essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social, para tanto é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Neste sentido, Silva (2003, p.94) fomenta discussões que caracterizam a identidade docente como "o resultado simultaneamente estável, provisória e coletiva, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que,

em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”, desses lugares se constrói o papel do professor. Gonçalves e Silva, (1996, p.175):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar o estudante negro não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderiam ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, nos desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

Pensar na formação de professores é pensar no sujeito. Quem é essa professora? Como foi seu processo de formação pessoal e profissional? Como os elementos culturais e religiosos estão presentes na sua identidade? Como a professora, enquanto um ser histórico no emaranhado da teia social e cultural, conseguiu constituir-se que ao longo da vida forma-se com suas relações e vivências? As inquietações surgem a partir das minhas próprias experiências como professora, negra e candomblecista, que buscou compreender dentro das encruzilhadas a minha relação comigo e com outro, minha etnicidade e as fronteiras que se formam nas relações de sociabilidade que envolvem o profissional e pessoal.

1.9 Fronteiras étnicas: a relação de sociabilidades na formação

O estudo sobre diferentes etnicidades das professoras, passeia por categorias importantes para compreender como se relacionam com as diferentes etnicidades no PRALLER. Essas educadoras, formam-se pela sua relação consigo e com os outros, através do tempo, da cultura e da religião. Cada indivíduo, constrói no tempo uma forma de se ver no mundo, se relacionar e compreender as relações que os cercam. O autor Barth (1976) explica que a constituição de grupos étnicos, é o resultado dos eventos históricos e sociais, em um contraste de cultura pré-formada que gera assim as fronteiras étnicas, mantida pelas influências culturais.

Pensar nas fronteiras nessa pesquisa é um esforço de dialogar com o tempo, as relações e as culturas que essas educadoras construíram durante as trajetórias de suas

vidas, a partir de um novo panorama teórico sociológico , que permite o contato com a cultura enfatizando as relações sociais concebidas no interior de um sistema interétnico, no qual as relações estão baseadas de forma oposta ou interdependentes, causando assim uma “fricção interétnica” que envolvem fatores sociais, político, econômicos e culturais, como afirma Oliveira (2006).

O estudo das fronteiras nasce nos Estados Unidos como um elemento explicativo das relações sociais, sendo um grande influenciador na história da “ocupação do oeste”, tornando-se um pilar central de uma obra do final do século XIX: *The frontier in American History*, do historiador norte-americano Frederick Jackson Turner, ele afirma a ideia, segundo a qual, o caráter nacional do norte-americano foi forjado na expansão das populações em movimento para o oeste. “A existência de uma área de terra livre”, postula Turner (1896, p. 23), “sua retração contínua e o avanço da colonização em direção ao oeste explicam o desenvolvimento americano”.

No Brasil, Roberto Cardoso Oliveira começa sua pesquisa com os povos originários no século XX, buscando compreender as relações interétnicas que se têm em espaços nacionais. O estudo de Oliveira discute as relações “brancos” e indígenas, nacionais ou imigrantes, causando desconfortos sociais aos povos originários e imigrantes, tornando-os subalternos.

O estudo de Barth (1976) e Oliveira (1998) explica que os grupos étnicos são constituídos pelo resultado de eventos históricos. Através das identidades étnicas, compreendemos o termo de identidade contrastiva baseados em um contraste cultural preestabelecido que gera fronteiras étnicas mantidas por traços culturais e, apesar dos fluxos de pessoas, tais fronteiras persistem, porque mesmo ocupando a mesma comunidade ela não se modifica.

Quando estudamos as fronteiras, descobrimos que toda comunidade se relaciona com diferentes etnicidades, diferentes etnias e diferentes culturas, pois nas fronteiras o contato interétnico acontece de forma simultânea, assim não existe um isolamento étnico, não existe isolamento na vida em coletividade, mas sim a construção do respeito a diferenças e diversidade, como debate as autoras Oliveira e Santana (2019),

Uma tarefa que conta também com a etnicidade, que neste caso, funciona como organizadora das diferenças, evidenciando os contrastes entre “eu” e “o/as outro/as” estabelecendo assim, as fronteiras étnicas – criadas pelos grupos étnicos e “mantidas por relações de poder e

processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais que fujam ao modelo cultural reificado como definidor dele”. Dessa forma, tanto a etnicidade quanto a cultura segue em movimento, não estanque, não é uma. Estão imbricadas nos contextos sociais de produção e interpretação. De caráter interacionista, situacionista e relacionista. Sem perder de vista, características que podem ser acionadas estrategicamente pelo grupo ou por uma pessoa. São elas: fluidez, negociação, maleabilidade, transformação (Oliveira; Santana, 2019, p. 14).

A discussão da autora, nos permite compreender que as fronteiras étnicas construídas no debate de diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras é uma categoria essencial, tendo em vista que o contraste entre o eu e outros aparecem como o processo de silenciamento e apagamento dessas mulheres em suas falas. Oliveira e Santana (2019) também explica que,

[...] a etnicidade conduz a identidade étnica que age estrategicamente na dinâmica das relações étnicas, demarcada sob o ponto de vista relacional os movimentos e fronteiras. Dessa forma, segundo o pesquisador a etnicidade, utiliza-se do conteúdo simbólico da identidade étnica com o objetivo de gerar laços solidários e interesses comuns. E que ela, “pode ainda ser relacionada a situações, lugares e objetos”, e, mais, “a eventos que contribuam para que sentidos e valores possam ser compartilhados, agenciando sinais diacríticos e pertencimentos”. (2019, p.02).

Assim, a categoria fronteiras nesse estudo, nos permite compreender como esses encontros culturais e sociais, permitem as relações no passado e no presente dessas educadoras, para a construção da formação étnica das professoras.

II GIRA

FORMAÇÃO ÉTNICA NO BRASIL: ETNICIDADE NEGRA, INDÍGENA E BRANCA

“Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”
(bell hooks, 2017, p.193)

Amargosa faz parte de uma região intitulada como Matas do Ribeirão, terra de domínio dos povos indígenas Karirís-Sapuyá, de língua Karamuru e Sapuyá. Terras de lutas armadas entre indígenas e colonos formam-se Amargosa. Apesar de ser pouco estudada, a presença indígena e suas disputas na região, é uma das mais documentadas da Bahia. Ainda encontramos a marca da ancestralidade indígena na memória coletiva. Na linguagem, com nomenclaturas de origem Tupi como Timbó, Tauá e Itachama, zonas rurais da cidade. Também em rastros históricos que os mesmos deixaram, como os utensílios (tambor, cachimbo, prato...) encontrados no Tauá e nos desenhos rupestres nas grutas do Morro da Loja e Morro do Jatobá.

Por volta de 1840, começou a formar o próspero povoado iniciado com as famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira, que iniciaram a produção de café, precisando assim trazer mão de obra para o plantio. A chegada dos africanos nas terras amargosenses mostra como a escravidão utilizou das habilidades dos povos africanos para o cultivo e lavoura de café.

Em 1877, a resolução provincial nº 1.726 de 21 de abril criou a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa, desmembrando-a de Tapera (atual Santa Terezinha), elevando assim, Amargosa a condição de cidade pelo ato de criação datado de 19 de junho de 1891.

Amargosa se expande com a produção de café, recebendo assim um grande número de escravizados. A emancipação política da cidade destaca-se como um novo potencial político-econômico no interior da Bahia. Possibilitando, desse modo, na chegada dos trilhos do Ramal da Estrada de Ferro de Nazareth, criando, por sua vez, as relações comerciais do Recôncavo Baiano. Com a abolição da escravatura no Brasil, os negros buscavam formas de sobreviver no interior baiano, se direcionando às zonas rurais para trabalho nas fazendas, o mesmo ocorreu em Amargosa. Santos (1963, p. 8), explica que,

Ao delimitar a Região de Amargosa, levou em consideração a historicidade econômica da região, baseada numa economia agroexportadora que tinha no café o seu “combustível” de desenvolvimento regional, gerando uma gravitação econômica, política e social em torno do município de Amargosa, que tinha a função de importante entreposto comercial de uma vasta área do Vale do Jiquiriçá e também com o sertão baiano.

Com a expansão da cidade de Amargosa para produção de café, a chegada do povo negro como mão de obra aconteceu de forma abundante, formando assim, nas terras indígenas, um território de potencialização da negritude. No censo do Brasil de 1872, da Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa, a cidade era 80% formada por negros. Em sua maioria concentrados nas extensões rurais em comunidades formadas a partir das relações de solidariedade coletiva, laços familiares e trabalho.

Algumas culturas tradicionais do Recôncavo ali se instalaram: em pequena escala, a mandioca e a cana de açúcar. O fumo, a mais antiga dessas lavouras, é mais intensamente cultivado; parece que, recuou para o litoral na segunda metade do século XVIII, atingindo o município de Castro Alves, depois Amargosa. O café sombreado veio de Maragogipe e espalhou-se, largamente, pelas encostas Íngremes, que foram plantadas como culturas de subsistência e para alimentar pequenas casas de farinha, alambiques e engenhocas de fraca produção [...] (Santos, 1963, p. 8).

Desse modo, a cidade Amargosa, construída pela força de trabalho negro nas fazendas de café e cana de açúcar, por muitas vezes em regime escravocrata, torna-se umas das cidades de maior produção de café para outros países.

Sendo em nesse momento, a maior parte da área pertencente à extensão do município, ocupada por lavouras de café. Um exemplo é a Fazenda Floresta Negra, que pertenceu a Pedro Calmon Freire Bittencourt, na qual, tinha um Complexo Agroindustrial de beneficiamento de Café e o mesmo também era dono do maior armazém da cidade, que comercializava diretamente com Paris. (BAHIA DE DENTRO,)

Santos (1963), afirma que a definição da região na época seria a seguinte:

[...] a região de Amargosa é uma área de inércia ou uma área de arcaísmo, mais grave porque cercada de outras áreas onde as pulsações do mundo moderno repercutem sobre a atividade dos moradores. Trata-se de fato de uma ilha de inércia. [...] (Santos, 1963, p. 40).

Com a produção de café e fumo, a cidade com a maioria da população negra,

constrói, nessa efervescência cultural, a sua diversidade e nas práticas culturais-religiosas afro-brasileiras, vivências enraizadas pelos diferentes sujeitos ocupantes do município de Amargosa. Milton Santos, ao chegar em Amargosa, se depara com uma surpresa que se explica tanto de um ponto de vista empírico, quanto científico. O que até então tínhamos ouvido falar é da riqueza regional que contribuiu para criar uma sociedade local importante, cujos ecos perduram até hoje [...] (Santos, 1963, p. 01). Nesta cidade de povos negros e vermelhos, nossas três colaboradoras residem. Carolina nasceu em São Miguel das Matas, município próximo à cidade de Amargosa.

eu nasci em São Miguel das Matas, foi um parto normal, eu não reconheço muito sobre a história do meu nascimento, e assim, meu pai é negro, minha mãe branca, e eu conheço o básico da história aqui do município de Amargosa, e nada sobre o meu bairro (Professora Caroline, 2024).

A representatividade cultural e o pertencimento do lugar que nasceu, concerne à terra, o movimento de experiências familiares e do coletivo. “Um lugar de descanso para alma” (hooks, 2021, p.14), um atravessamento do olhar ancestral, de ser, existir, resistir e existir. A formação da consciência do seu território e territorialidade, como elemento da formação étnica do sujeito. A cidade de Amargosa é formada por encruzilhadas pois as existências que fundam os sujeitos e seus grupos, proporcionam o movimento de vibrações de passado, presente e futuro. As encruzilhadas que juntam os nossos colaboradores, proporcionam um movimento de pluralização com caráter decolonial, um ato de transgressão. Para Rufino (2018), encruzilhadas advêm dos cruzos, dos efeitos da “Boca que tudo come” de Enugbarijó e das sabedorias de frestas, aquelas que operam nas fronteiras e nos vazios deixados pelo poder colonial. O poder colonial que se fixa no território dos povos indígenas da cidade de Amargosa.

Maria explicou que “*eu nasci na zona rural de Mutuípe, uma cidade próxima de Amargosa, depois minha mãe mudou para zona urbana, eu só vi para Amargosa grande para fazer universidade*”. Maria reside atualmente o bairro da Katiara, bairro predominantemente negro da cidade.

Atualmente eu moro em Amargosa, a Amargosa era uma terra indígena cariris. Seu nome se dá por conta de uma pomba que existia nessa região e se falava assim, vamos para amargosas, que era o nome da pomba que eles comiam, né? E aí se falava vamos para as Amargosas, dando referência à pomba. E aí o nome da cidade surge disso, mas

infelizmente o que era uma terra indígena foi tomada pela cultura europeia, né? E aí você vê essa influência na arquitetura, na questão do catolicismo, do cristianismo, né? Uma cidade onde isso predomina muito (Professora Maria, 2024).

O papel dos povos indígenas e africanos na construção social e cultural de Amargosa, transcende a formação biológica da população, seus festejos, danças, alimentação e oralidade, formando assim o grupo étnico dos negros-vermelhos. Porém, com a chegada da ferrovia e o plantio de café, a apropriação desses símbolos e manifestações é dominada pela igreja católica. As professoras do PRALLER explicaram qual a importância dessas heranças para a formação do povo amargosense.

Como eu tinha falado antes, apesar de ser uma terra indígena, foi tomada com a grande parte do Brasil, ou ele todo, pelos europeus, a influência europeia, e os indígenas viraram praticamente mão de obra. E hoje, eu não vejo até a questão da valorização de povos negros e indígenas na sua história, que esse povo, após a vinda de outros povos para a região, se tornou mão de obra, né? Então, você não vê características dos povos indígenas, é mais característica de quem veio para cá mesmo (Professora Maria, 2024).

A predominância dos povos negros na cidade persiste desde o período do café até os dias atuais, nas feiras livres, samba de roda, as rezas, plantio, arquitetura e nos símbolos étnicos. Nas zonas rurais de Amargosa, as culturas da reza, do caruru, das histórias em roda e danças, permanecem vivas nas memórias e no cotidiano do seu povo. O povo, que movimenta e potencializa a economia da cidade, através da agricultura, produção de sapatos e venda de carne.

Então, pensando um pouco em Amargosa, a influência dos povos indígenas e dos povos negros aqui em Amargosa, elas tiveram um papel fundamental na construção social e econômica, cultural, enfim, daqui de Amargosa. A parte mesmo das contribuições dele foram em diversas áreas e uma das áreas bem marcantes no nosso município é a questão da agricultura. Na agricultura, nós também temos a medicina tradicional, que é as rezadeiras, as pessoas que fazem banhos de folhas. A questão da arte também, eu penso que foi bem marcante, trazida pelos povos indígenas e os povos negros. A questão da música também, a dança, a culinária e, assim, a questão mesmo da agricultura familiar, que a gente é bem forte aqui no nosso município. Então eles deixaram suas marcas aqui no nosso município, deixam até hoje, na verdade, com suas tradições, as crenças, com toda essa pluralidade que os povos têm, os povos negros e os povos indígenas, que eles estão ainda muito atrelados a nós (Professora Carolina, 2024).

A cidade de Amargosa, que está situada no Vale do Jiquiriçá, recebe essas professoras para construir suas vidas e famílias nesse território. Conhecer as fronteiras que permitiram suas chegadas e o território de Amargosa, nos mostram como a formação étnica no Brasil foi construída pelas etnicidades negras, indígenas e brancas, trazendo um debate interessante para identidade étnica dessas mulheres que buscam compreender a formação interétnicas em suas famílias. Desse modo, iremos buscar dialogar com as vidas dessas educadoras para entender o processo da formação das suas identidades étnicas.

2.1 “Eu sou branca, né!”: Etnicidades das professoras alfabetizadoras

Comecei a pensar: “Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra.” Comecei a pensar em termos de consciência mestiça. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras. [...] Eu precisava, por conta própria, achar algum outro termo que pudesse descrever um nacionalismo mais poroso, aberto a outras categorias de identidade.
Glória E. Anzaldúa

A etnicidade no Brasil são representações construídas historicamente através do movimento cultural e social, reconhecendo o compartilhamento das culturas, que não são unificadas e homogêneas para o povo brasileiro. Ressalta-se que a construção da consciência da identidade étnica do sujeito não acontece de forma natural ou determinada somente para um grupo ou indivíduo. Anzaldúa (1987) explica na citação de abertura que a reflexão sobre se questionar como as relações sociais a definem como um sujeito étnico parte de diferentes categorias da etnicidade: etnia, gênero, classe social, cultura, religião. A autora também nos ensina a ver o processo de reconhecimento da mestiçagem como um caminhar de reconhecimento dos sujeitos que se relacionam consigo e com os outros.

Quando conhecemos as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras, compreendemos os questionamentos da autora Anzaldúa (1987), para que possamos pensar juntas o lugar das fronteiras étnicas na etnicidade das professoras, como a complexidade dos sistemas de inter-relações entre diferentes professoras alfabetizadoras tendem a sobre refletir as relações inter-étnicas. Para Roberto Cardoso (2017), se a lição

da etnicidade é que esta é essencialmente uma forma de interação entre grupos operando no interior de contextos sociais comuns, então as áreas de fronteira (como as áreas de fricção interétnica) representam contextos privilegiados para a descrição e análise da produção social da diferença nacional; em suas palavras: “[...] isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversificação étnica que, somado à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa” (p. 14).

Nessa complexidade, buscamos compreender como as fronteiras étnicas das professoras se formam nas suas relações com o passado, suas famílias e interações com grupos sociais. As professoras alfabetizadoras apresentaram um pouco do processo de construção das suas etnicidades ao longo da vida. A professora Maria e sua história:

Vou te dar meu teste de quando nasci. Minha mãe tem pele clara, não é branca, tem cabelo cacheado. Ela é bem clara e meu pai é negro e assim na família da minha mãe todas as minhas tias são claras, minhas avós tanta parte né. E eu nasci de cor escura e minha irmã também. Assim minha avó sempre dizia, né, eu lembro disso desde pequena. Ela dizia que eu, minha mãe e minha tia pestiou a família, porque as duas se relacionaram com homens negros e acabou que ela teve netas negras e acho que ela nunca ficou muito de boas (Professora Maria, 2024).

A situacionalidade da etnicidade da professora Maria é revelada em diversas ocasiões que vivenciou situações de marcadores biológicos. Quando sua avó utiliza do conceito de “raça” para definir superioridade e inferioridade, ela reforça a visão da branquitude de que negros e brancos não deveriam se casar, ou criar famílias e filhos. Outro ponto que podemos refletir é a visão do casamento interracial como espaço de “sujar” as famílias brancas, dando continuidade a uma visão de superioridade racial. Os processos de vivências nessas fronteiras criam uma fricção na formação étnica da professora, visão que, por muito tempo, ela busca entender a visão de sua avó. É importante destacar que a construção da identidade étnica só acontece quando as consciências desses elementos podem forjar sua formação. A professora Maria, fruto da mestiçagem no Brasil, mostra os dilemas que vive com seus familiares. Outro ponto importante é como a etnicidade negra é caracterizada pela família de Maria como algo negativo, reproduzindo uma visão de imposição do branqueamento. As dores que sentia nas falas duras de sua avó. As netas de peles negras como a noite, fruto de relacionamento inter-raciais, criam novos caminhos sobre a mestiçagem no Brasil. Kabengele Munanga

(1999), explica:

O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil que era visto apenas como uma cultura e uma identidade mestiça (1999, p. 80).

Quando pensamos na formação da etnicidade de Maria, compreendemos a relação do grupo étnico com a sua cultura. O contraste entre “nós” e os “outros” está inscrito na organização da etnicidade: uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais. A autora Anzuldúa (2000) explica que a consciência da mestiçagem acontece no processo de questionamento das relações que nos cercam, nesse momento, começamos a repensar a etnia, a sexualidade e a religião. A consciência da nova mestiça como um sujeito intersticial do feminismo contemporâneo faz refletir de forma dolorosa sobre o passado, sobre os corpos negros e nos instiga a reivindicar a ancestralidade e uma nova identidade. Anzaldúa (1990) nos propõe pensar a “consciência mestiça” que acontece quando isto “nasce do movimento criativo contínuo que rompe incessantemente com o aspecto unitário de cada novo paradigma”.

Contudo, resalto que a professora Maria deixa claro que sua etnicidade negra foi um processo de construção da consciência afro-brasileira. Ao entrar na universidade, conta a professora que foi necessário olhar para o passado, observar os marcadores e símbolos que contribuíram para sua formação étnica. Essa fronteira possibilita olhar para Maria e ver como a etnicidade e o quando “a identidade étnica é associada a um conjunto cultural específico de padrões valorativos” (Barth, 2011, p. 209). A etnicidade é, desse modo, relacional a partir do contato da professora Maria com os Outros que ela se define e é a partir desse contato que ela também se mantém na sua etnicidade.

Barth (2011) enfoca justamente nos limites do grupo étnico, a partir da definição de fronteira étnica: esse grupo não é estático, mas muda conforme entra em contato com outros grupos, justamente a fim de manter a sua própria etnicidade. Segundo Barth, “se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem uns com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifesta a pertença e a exclusão” (Barth, 2011, p. 195).

Desse modo, pensamos que a cultura é a base de alicerce dos grupos étnicos, das famílias e da sociedade. Pensar na etnicidade mestiça dessas professoras, não se restringe a analisar questões biológicas, mas sim, refletir como o processo de consciência dessas

educadoras sobre sua formação étnica as tornam seres culturalmente diferentes, ser mestiça é o movimento histórico de compreender as reivindicações, de ver e estar no mundo com as fronteiras culturais. Anzaldúa (1987, 80-81) conclama:

Como mestiza, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a queer em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. Soy un amasamiento, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados.

Nas encruzilhadas, os indivíduos se defrontam com suas dores, de ser mais que um, de ter mais o que sentir e ser e agir. As encruzilhadas também são locais de consciência, de escolha, de reconhecimento e construção da etnicidade do sujeito. As diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras são possibilidades que se fundam no reconhecimento étnico, quando elas se reconhecem como professoras negras, brancas e pardas, compreendo os elementos constitutivos da dinâmica social que formam a etnicidade, nessa percepção da multiplicidade cultural e das fronteiras estamos em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, como sinaliza a professora Carolina, quando fala do catolicismo. Tendo assim, na dimensão da etnicidade, o eixo de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional.

A Etnicidade não é uma realidade muda, as etnicidades dessas professoras se movimentam em seus corpos e interações, elas são mais fontes de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizadas. Os processos culturais são conflitivos e, em cada etnia, há uma história de luta pela determinação da sua etnicidade.

Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo, concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte de práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica. O étnico das professoras alfabetizadoras tem em seus elementos a diferenciação social e cultural, na forma que cada uma olham o ser humano e o mundo, influi na percepção e na

organização da vida. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e nas valorações de grupos. O étnico concorre para que a concreção histórica se efetive de uma forma específica. Para conhecer esse sujeito étnico e suas práticas sociais, Tereza, conta um pouco da sua história,

Tenho 39 anos, sou filha de Rosa de Souza Lima e Normando Araújo Lima. Me considero uma mulher parda, né! Minha mãe teve quatro filhos, três homens e eu como mulher. Ela teve que lutar muito para poder criar a mim e os meus irmãos. Meu pai trabalhava em outras cidades, cada mês era em uma cidade diferente, algumas perto e outras longe (Professora Tereza, 2024).

Conhecer um pouco sobre Tereza possibilita a reafirmação do lugar central dessas mulheres que regem essas famílias, que conduzem o ensinar às suas filhas e aos seus filhos. Filha de mulheres proletárias que sustentam suas filhas com o trabalho de costura, vendas e agricultura. O pertencimento ao grupo étnico é construído através das suas referências da vida real, da cultura, que permeia o cerne da família mestiça. Anzaldúa (1987, p. 79) explica que a identidade não é um amontoado de cubículos estufados respectivamente com intelecto, sexo, raça, classe, vocação, gênero. A identidade flui entre, sobre aspectos de cada pessoa. Etnicidade é um processo.

No processo de conhecer a sua Etnicidade, a professora Tereza afirma-se como uma mulher parda por observar sua árvore genética familiar, reconhecendo assim seus avós como elemento da sua formação étnica. A etnicidade do sujeito implica-se no processo de conhecer sua história, os aspectos biológicos de suas famílias e compreender a mutabilidade cultural que está envolto.

Munanga questiona “o que significa ser ‘branco’, ser ‘negro’, ser ‘amarelo’ e ser ‘mestiço’ ou ‘homem de cor’?” (Munanga, 1999, p.15). O significado da escolha da identidade étnica do sujeito parte da sua construção e identificação cultural, religiosa, ancestral que permite esse sujeito a se ver no mundo enquanto construtor da sua etnicidade. Kabengele Munanga, no livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999), levanta uma importante reflexão sobre a mestiçagem como um fenômeno de diferentes naturezas, linguagem e culturas. Quando as professoras explicam as etnias de suas mães e pais, elas não apenas falam de um fenômeno estritamente biológico que é fluxo de uma reedificação do Brasil pela identidade afro-brasileira, pois, “abraçar a ideia de uma identidade mestiça não significaria retirar e negar a solidariedade aos diferentes” (Munanga, 1999, p 16).

Isso é dramatizado por alguns emblemas culturais contrastivos e um certo grau de seleção, relatos históricos de situações nas quais grupos (e não “culturas”) entraram em confronto e praticam injustiças uns contra os outros. A professora Carolina explica que é filha de uma costureira, lembrando de sua mãe sempre na máquina de costura, costurando e fazendo roupas para sustentar sua família. A Maria, apresenta sua mãe, que na cozinha e na roça, mostra como os afetos falados por bell hooks ganham o coração de uma menina negra. A professora Tereza conta como sua mãe sempre caminhava entre as águas solitárias para cuidar de 4 filhos. Carolina diz que,

Eu nasci em 20 de maio de 1992 na cidade de São Miguel das Matas. Sempre segui a religião católica. Meu pai é pedreiro. Eu venho de uma classe baixa e minha mãe é costureira, lembro de estar sempre estudando em escola pública. E me tornei professora (Professora Carolina, 2024).

Em outro momento, a Carolina também explica como entende sua formação étnica, como isso atravessou seus pensamentos e chegou a essa conclusão:

Eu ainda não consigo definir etnia, porque tenho uma família de mãe branca e pai preto. Ao meu entender, eu era parda. Só que depois, analisando algumas questões, eu entendi que eu minha pele é muito clara, sou muito branca, então eu sou branca, mas parecem descendência africana vindo do meu pai. Então isso confunde um pouco a minha cabeça, mas quando por exemplo, quando eu declaro no censo, eu antigamente eu colocava parda e agora eu coloco branca (Professora Carolina 2014).

A professora Carolina traz categorias que estão como base do censo do IBGE, que categoriza a etnicidade como raça, sendo branco, negros e indígenas. Tornando-se importante porque a construção da etnicidade é um processo de reconhecimento de seus pais, ser filha de um casamento interracial no Brasil coloca a professora em uma fronteira que parte da análise de dois aspectos importantes da etnicidade, sendo eles: “raça” e sua “etnia”, logo, essa fronteira causa uma fricção étnica, quando deixamos de demarcar em espaços de poder, como o censo, o número da população afro-brasileira no Brasil.

Carolina é uma mulher, que foi criada com suas irmãs na cidade de Amargosa-Ba, sua mãe sempre trabalhou em prol da família, seu pai distante, “*a visitava das temporadas em temporadas, para ver as filhas*”. Quando olhamos para essas professoras, compreendemos que a etnicidade tem um papel social, pois, estão envoltas de relações que historicamente criam fronteiras na construção das suas identidades étnicas. Cunha

(2019) explica que as identidades étnicas estão em constante relação com as transformações culturais, se relacionando com a relação de alteridade que cria uma dicotomia entre os sujeitos inseridos em determinados grupos.

A vida feminina apresentava certas características específicas de acordo com as diferentes classes sociais. A vida das mulheres da elite estava restrita “ao bom desempenho do governo doméstico e na assistência moral à família, fortalecendo seus laços”. (SAMARA, 1983, p. 59) Este papel assumido por tais mulheres era fortemente difundido pelo Estado e pela Igreja. Nas camadas mais empobrecidas da população observase um tipo de família e de dedicação à maternidade divergente ao modelo anterior sendo comum a existência de mães solteiras, que em determinadas situações eram vítimas da exploração sexual e doméstica (Viscome; Pimenta; Martins, 2012, p. 107).

A professora Tereza também nos conta sobre a relação da distância e a chegada do seu pai, e como trazia alegria para a casa o momento de seu retorno. Sua mãe, nas encruzilhadas para cuidar dos 4 filhos, contou com a ajuda da família. Quando pensamos nas fronteiras da etnicidade, o convite de Tereza para conhecer a labuta de sua mãe, nos mostra como se organiza a sociedade, quem vai e quem fica para gerir a casa, esses elementos permeiam a formação da etnicidade das educadoras, de mulheres que foram formadas por famílias que têm como centralidade outras mulheres. Podemos notar isso na fala da Professora Tereza, quando diz:

Meu pai trabalhava em outras cidades, cada mês era em uma cidade diferente, algumas perto e outras longe. E aí a gente só via ele de 20 em 20 dias, de 15 em 15 dias. E aí minha mãe que tomava conta de mim e dos meus irmãos, né! E quando chegava o dia do meu pai vir para casa, então para a gente ali era uma alegria, né! Porque era um momento que a gente já estava em família. Durante esses dias era o tempo todo a minha mãe que tomava conta de mim, dos meus irmãos, os meus avós e as minhas tias também ajudava a minha mãe, né, por ser filhos de diferença de ano de um ano para o outro, então eram todos pequenos e aí minha mãe tinha que dar conta de todos (2024).

Quando analisamos as diferentes etnicidades dessas professoras, através das suas histórias de vida, compreendemos o lugar que a etnicidade tem, o significado social, pois, está ligado ao sentimento, a socialização, aos interesses de um grupo étnico, a cultura e seu conceito de raça. Assim, as diferentes características das professoras, como origem, religião, raça e grupo étnico, são apreendidas através da socialização, tornando a etnicidade um fenômeno puramente social. Anzaldúa nos explica como a identidade étnica encontra nas fronteiras, o lugar de transgredir os simbolismos de raça e etnia;

O conceito queer se entrelaça com os de “borderlands/la frontera” e “consciência mestiça”, estrategicamente transgredindo parâmetros identitários de raça e sexualidade e demolindo qualquer mito de pureza epistemológica ou identitária, de razão ou raça pura, que impeça o deslocamento e a transgressão abjeta de fronteiras simbólicas/materiais. La Frontera é onde vive o que é impróprio e proibido: “Los atravessados vivem aqui: o vesgo, o perverso, o queer, o atrapalhado, o híbrido, o mulato, o mestiço, o meio-morto; em suma, todos os que atravessam, cruzam ou transgridem os confins do ‘normal’” (Anzaldúa, 1987, p. 3).

As diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras podem ser entendidas como um conjunto de características comuns a um grupo de pessoas, que com caminhos diferentes, vidas diferentes, encontram em suas vivências um elo que as une. Através desse elo, elas conseguem compreender o papel social dos indivíduos no seu grupo e fora dele, conseguem construir suas encruzilhadas. As histórias compartilhadas aqui, são socializações de fatores construtores do fenômeno que explicam em sua totalidade a etnicidade mestiça dessas mulheres. Por isso, a etnicidade é um daqueles fenômenos que reúne pessoas de estratos sociais diferentes atravessando as classes sociais (Geertz, 1963; Glazer & Moynihan, 1963).

Uma das características que definem os grupos étnicos na contemporaneidade é o caráter político que rege a sociedade, a arena de disputa entre o estado e o povo, a desigualdade social, o direito à Educação. Nessa arena, Carolina, Tereza e Maria, se conheceram umas às outras, no Programa de Alfabetização e Letramento de Amargosa-PRALLER, como professoras. As mesmas, alunas de escola pública, agora criam novos laços com o ambiente escolar para oferecer oportunidades a novas gerações.

Iniciei na escola aos 5 anos de idade. A minha primeira escola que eu fui foi a Universo da Criança, em Itaberaba. Eu sou de lá, de Itaberaba. E aí, estudei até os 6 anos. Após os 6 anos, que era a alfabetização, que eu passei para o primeiro ano, eu fui para a escola pública. Estudei na escola centenário, estudei até a oitava série lá. De lá, eu fui para a escola estadual, onde eu iniciei o ensino médio, que é o curso normal antigo Magistério, que eram 3 anos com mais um ano em especialização, que se formava 4 anos. A gente se formou com 4 anos (Professora Tereza 2024).

Carolina também nos conta um pouco como foi sua passagem pela escola:

Venho de uma classe baixa e minha mãe é costureira. De você, está sempre estudando em escola pública: me tornei professora. Agora eu estou na área de educação seguindo nessa área. E é isso, tenho cinco

irmãos, dois homens, três mulheres, sou a mais nova da família hoje na sua casa.

A professora, ao ser questionada sobre o motivo pelo qual escolheu ser professora, nos apresentou uma categoria importante da etnicidade: a socioeconômica que está marcada por desigualdades sociais. O Brasil é um país com diferentes etnias, fruto da miscigenação de povos indígenas, africanos e europeus que possibilitam a formação de grupos étnicos. Através desses grupos, conhecemos as mazelas que mulheres negras, pardas e indígenas sofrem com a injustiça social provocada pela visão de democracia racial. Na etnicidade, compreendemos o efeito das diferenças étnicas em uníssono com a desigualdade social. Portanto, a etnia atravessa o âmbito social, reunindo pessoas de diferentes classes sociais, vivências e histórias, socializando e compartilhando suas vidas.

Então eu sempre neguei minha etnia. Fui estudante de escola pública. E aí na escola também a maioria das meninas tinham uma pele clara. Algumas coisas eu falo sempre que eu continuo nesse processo de desconstrução porque diversas vezes eu me pego falando uma coisa que eu digo meu Deus.

Quando a professora Maria fala sobre o processo de negação da sua etnia, ela nos mostra como grupos étnicos dominantes reforçam a situação de dominação através da estética branca. Isso acontece porque o processo de formação étnica do sujeito se forma no confronto com essas estruturas, causando desníveis ou desacordos entre membros do mesmo grupo étnico. O processo de desconstrução sinalizada pela professora é visto na etnicidade como impor sua própria definição da identidade étnica, assim tendo consciência da sua história, corpo e cultura.

A etnicidade é um fenômeno amplo sendo necessário a análise de caso a caso, daí a dificuldade em defini-lo. O caso da professora Maria é um bom exemplo de um projeto de violências simbólicas de meninas que nascem das relações inter-raciais onde todos são diferentes e, mesmo assim, não há o reconhecimento das culturas étnicas.

Nesse lugar de conflito com sua etnia na infância, Maria é imposta à estética branca. Na escola, seu corpo, cabelo e traços negroides eram ridicularizados e, em casa, logo cedo, as falas duras de sua avó constroem uma visão do negro na sociedade.

Então desde pequena assim, minha mãe alisou meu cabelo muito cedo, quer dizer que dava muito trabalho porque tinha que pentear e várias coisas que vão acontecendo que vão apagar, né, a identidade (Professora Maria, 2024).

A etnicidade apresentada pela professora é discutida pelo escritor Jefferson Bacelar (1989) como etnicidade negra, que precisa compreender os vínculos de formação apropriação cultural e social para se tornar um sujeito negro.

Seu pressuposto básico é a visão do negro como um componente da sociedade brasileira, não podendo ser entendido de forma autônoma, isolada, independente das dinâmicas externa e interna que marcam a nossa configuração cultural. A história do Brasil foi construída com base nos fluxos globalizantes e, portanto, o negro não passou ao largo desses processos mais gerais que envolveram a sociedade e a cultura brasileiras (Bacelar, 1989, p. 2).

Não como espaço de debate sobre a raça, mas como toda comunidade étnica é um constructo político, como as raízes da colonização perpassam pela formação da ótica cultural das famílias brasileiras. O autor também afirma que os interesses coletivos estimulam a construção do pertencimento: a crença na origem comum, o sentimento de pertencimento, a cultura, a identidade e a etnicidade.

A etnicidade se constrói nesses interesses particulares, de Carolina em se tornar professora para valorizar a educação pública, em Maria que buscou a universidade para debater as escolas ribeirinhas e seu lugar de pertencimento afro-brasileiro e de Tereza, que enxerga como as mulheres, mães, são a força motriz da sociedade. Mas, entre os interesses diferentes, encontramos nessas educadoras histórias que se conectam, filhas de mulheres brancas com homens negros, mestiças, estudantes de escola pública e do contato cedo com o trabalho, através das mães que sustentavam a casa. Essas professoras buscam soluções para suas demandas de inclusão social. Assim, é possível entender que os povos afro-brasileiros são formadores da disputa pelos direitos de organizarem novos grupos, a partir de seus interesses e da constatação das desigualdades raciais e do racismo, compartilham uma história, uma socialização, ou seja, constroem-se como grupo étnico.

A etnicidade, aqui nasce na máquina de costura da mãe de Carolina, na cozinha e lavoura da mãe de Maria e no trabalho doméstico da mãe de Tereza, suas etnicidades são um fenômeno da relação de pertencimento, que nas encruzilhadas de Exu encontraram forças para construírem novas histórias e romper com as dores vivenciadas na infância. Para conhecer essas dores e amores, escrevemos cartas às nossas meninas mais íntimas, falamos sobre o que ainda ficou e como o passado sela o futuro, desse modo, convido-lhe para ouvir as histórias dessas mulheres, que abertamente se permitiram conhecer e se relacionar com as diferentes etnicidades.

Diante de cada etnicidade, conhecemos uma forma de organização social, suas categorias que constituem as pessoas e sua função nos grupos étnicos de origem que se validam na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciados. A partir disso, compreendemos que a forma de cada professora lidar no seu cotidiano na sala de aula, parte dos processos variáveis e nunca terminados, pelos quais, os atores sociais identificam-se e são identificados pelos outros na base da dicotomização nós/eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçados nas interações sociais (Barth, 1998).

2.2 Meu primeiro presente foi uma prancha de cabelo

O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, na garantia da nossa sobrevivência. Quando nos amamos, desejamos viver plenamente. Mas quando as pessoas falam sobre a vida das mulheres negras, raramente se preocupam em garantir mudanças na sociedade que nos permitam viver plenamente. [...] E para viver plenamente as mulheres negras não podem mais negar sua necessidade de conhecer o amor. bell hooks (2010).

O amor nem sempre se constrói como uma colcha de retalhos, que se pensa em cada cor e formato a ser colocado ao costurar. O amor é plural, formador e afiado. O amor é símbolo de silenciamento e dor para algumas mulheres; para outras, o amor é compaixão e ternura, o amor também é elemento que atravessa sem avisar a etnicidade dessas professoras, é encontro e imensidão como Oxum⁷ que,

[...] sabia que é preciso doçura para amansar corações cansados, em fúria, em castigo e em solidão. É preciso um pouco de doçura consigo mesma, para saber que o trabalho que cada pessoa realiza é importante para comunidade, mas não pode ser toda a experiência dela, pois a dinâmica da vida é aprender com os erros para refazer (Souza, 2024, p. 185).

A professora Souza (2024) mostra em suas palavras, que o amor de pode curar e renovar as forças, para as encruzilhadas que habitam em nossas vidas, para que possamos

⁷ Na mitologia Iorubá, Oxum usa uma colher de mel na boca para simbolizar que é possível falar sobre questões complexas sem agressividade. Oxum é a orixá da doçura e da água doce. Ensinando que podemos falar sobre questões densas, complexas e embaraçosas sem precisarmos, necessariamente, agirmos de maneira agressiva.

ser possibilidades no tempo, dentro de nossas complexidades, alegrias e amor, criando novas formas de entender e se apropriar da sua etnicidade.

Em todas as abordagens que fazem da identificação mútua, o traço constitutivo da identidade étnica, a produção e a utilização dos nomes étnicos representam objetos de análise particularmente importantes para elucidar os fenômenos de etnicidade, uma vez que verifique a existência e a realidade de um grupo étnico não podem ser atestadas por outra coisa senão pelo fato de que ele próprio se designa e é designado por seus vizinhos por intermédio de um nome específico. Como bem observaram os Hugues, a nomenclatura não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora de etnicidade (Poutignat, 1998. p.143).

Nos estudos da etnicidade, entendemos que a formação étnica do sujeito acontece com suas interações e seus grupos étnicos, desse modo, o primeiro grupo étnico que essas professoras fizeram parte foram de suas famílias. Dentro desses grupos, os elementos de pertencimento são reforçados através da religião, dos costumes, da linguagem e da cultura. Quando essas educadoras nos apresentam a luta contra a imposição desses grupos, me possibilita compreender como o processo de descolonização está associado à reivindicação das suas identidades étnicas. A infância dessas professoras foi o primeiro espaço de classificação étnica, porém, na vida adulta elas não querem ser definidas simultaneamente pelo que é a visão dominante dos grupos formadores de sua infância. Logo, podemos entender que a subjetividade reivindicada acontece na consciência de suas identidades étnicas. A professora Maria nos conta que sua consciência aconteceu assim:

[...] eu me considero uma mulher preta e depois de muitos conflitos internos. Eu tinha uma segurança para a minha etnia. Sendo uma mulher preta e esse conflito acontece justamente pela minha família, né? Minha mãe é uma mulher branca, muito, com a pele bem clara. Ela tem o cabelo cacheado, mas a pele dela é bem clara e meu pai era negro, bem retinto. E assim eu meu pai e a gente nunca teve uma relação paterna, assim eu era meu pai biológico, mas quem me criou foi o meu avô e era também um homem branco.

O autor Bacelar (1998) examina a dinâmica social, cultural e identitária da população negra na cidade de Salvador. Esse estudo possibilita compreender as heranças africanas no Brasil e o processo de construção da etnicidade negra para as professoras desta pesquisa, que demonstram como a etnicidade é o espaço de interação com sujeitos interétnicos. A professora Maria mostra como se constroem e vivenciam a sua etnicidade

nas tensões entre discriminação racial e resistência cultural da sua família, destacando os mecanismos de exclusão e os espaços de afirmação na vida cotidiana de uma mulher negra (Bacelar, 1998).

A professora Tereza explica que “*Eu sempre tive dúvidas sobre minha etnia, sou uma mulher branca, de peitos fartos, sou pequena e cadeiruda, meus olhos são claros, cabelos lisos escuros. Às vezes me chamavam de índia quando criança*”. Cunha (2017) vem dizer que a construção da etnicidade acontece a partir do novo, da ressignificação, pois, a etnicidade faz da tradição a reinvenção. “A construção da etnicidade, extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou” (Cunha, 2017, p.243).

Conversando com a professora Carolina, ela nos contou que o seu processo de compreender-se com a etnicidade negra também passou por tensões, de um olhar negativo para seus traços e pelo apagamento estético das características herdadas do seu pai.

Minha mãe é branca e o pai é preto, mas ele nunca se aceitou como preto. Ele está começando agora depois de alguns anos que ele veio se aceitando. Mas antes era assim: chegava uma pessoa fazer o censo. Ele não dizia que ele era preto. A gente falava, mas ele tinha vergonha de ser preto. “Não sou preto não”, porque ele é uma pessoa antiga. Também não tem esclarecimento. Ele não foi alfabetizado, ele não teve ninguém para dizer que ser preto era bom, sempre pessoas batendo na tecla de ser preto errado. Que preto é escravo e não presta. E aí ele veio e casou com a mulher branca. Tem os filhos dele, e os circos são brancos, o que muda entre meus irmãos é somente o cabelo, né? Minhas irmãs têm o cabelo liso escorrido e só o meu que é cheio cacheado e que eu aliso porque o caminho é mais prático. Eu já tentei voltar às origens do meu cabelo para ver soltar ou deixar enrolado, mas eu não consigo (Professora Carolina, 2024).

Carolina nos apresenta dois pontos importantes da sua etnicidade, sendo eles: o apagamento da etnia negra devido a aspectos socioeconômicos, no caso de seu pai, através de uma cultura negra que foi silenciada na sociedade brasileira, o segundo ponto é o processo de branquitude e branqueamento, eles agem de forma perversa na estética corporal das crianças mestiças que têm traços fenotípicos que os identificam como negro. Na fala da professora Carolina, entendemos que na etnicidade negra, assumir suas características físicas é o primeiro passo para reconhecer sua identidade. Segundo Munanga (2020)

A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2020, p. 19).

Poutignat; Streiff-Fenart (2011) explicam que “a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e não membros. [...] [assim,] a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles” (2011, p. 15). Quando analisamos a fala da professora Carolina, notamos que a negação da negritude de seu pai, também é reproduzida pela mesma. Questionamos assim, às professoras, qual o papel dos legados africanos na formação da identidade negra. Maria nos conta:

Eu sempre neguei essa ancestralidade. E aí na escola também. A maioria das vezes os meus amigos tinham uma pele clara, então eu queria ser como eles tentaram me enquadrar naquele padrão que eles tinham, que a maioria das pessoas que estavam ao redor tinham. Eu vi uma família de classe baixa! Minha mãe lavadora, meu pai também e minha mãe saiu da zona rural e foi morar na cidade. Eu só queria ser aceita.

No que diz respeito ao silenciamento das famílias como as das nossas professoras, Cavalleiro (1998) salienta que no seio familiar essas famílias de crianças negras privam-se de falar sobre esse assunto doloroso que remete ao sofrimento e ao sentimento de negação; quanto às famílias brancas, o silenciamento se torna mais confortável por acreditarem numa posição de privilégio que lhe é favorecido. No que tange à questão escolar, o silenciamento parte principalmente dos professores, que preferem omitir situações de conflitos entre a criança negra e a criança branca, desprezando as diferenças entre etnicidade e reforçando a exclusão do grupo negro do ambiente escolar. Nesse sentido, a autora enfatiza que [...]

A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] As crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. [...] Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança

branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. [...] A criança negra não é desejada em sala de aula pelas professoras e demais crianças. Se há esse desejo, ele não é dizível nem perceptível. A rejeição por parte das professoras faz eclodir um sentimento que desenvolve uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo. Assim, na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade (Cavalleiro, 1998, p. 198-201).

Munanga (2020, p. 19) evidencia que “a identidade negra se refere a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros”, essa situação leva a reconhecer que a construção e o fortalecimento da identidade são permeados pelas relações dos indivíduos dentro de seu grupo étnico, que precisam romper com a colonização da cultura europeia, visando sua etnicidade afrocentrada. Para isso, destaca-se que se fazem necessários meios que oportunizem ao sujeito o acesso aos legados africanos.

Esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele. O que significaria que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre “Branco” e “Negro”, “Amarelo” e “Negro” enquanto grupos. É importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. [...] A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros (Munanga, 2012, p. 12).

Pois, quando a professora Tereza explica que *mesmo não tendo os traços negroides igual ao dela, eu sofri com essas inquietações de não entender porque meu corpo não era bonito*. Podemos perceber, portanto, que “a etnicidade implica sempre na organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do ‘Nós’, em contato ou confrontação, ou por contraste com ‘Eles’” (Poutignat; Streiff-Fernat, 2011, p. 152-153). A professora Tereza demonstra como as fronteiras étnicas estão envoltas na estética corporal de aceitação, comparando-se com os traços negroides de Maria. Essa comparação causa uma fricção étnica no processo da etnicidade dessas professoras, pois o elemento comparativo sempre referencia a aceitação de si.

Bacelar (1998) revela que os elementos como religião, música e tradição desempenham um movimento crucial na formação da identidade coletiva, principalmente na luta por reconhecimento étnico em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. As desigualdades são uma categoria da etnicidade social presente nos depoimentos das

professoras, que vivem através da relação com o modo de vida, crenças, tradições, idioma e a que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas às identidades étnicas dessas professoras. Temos, então, o racismo, a família, a cultura e os aspectos sociais, como uma junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade da etnicidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada nas fronteiras da etnicidades dessas mulheres. Por isso, não podemos apagar da etnicidade dos sujeitos, as vivências, as marcas culturais causadas pelas suas famílias e os comportamentos orgânicos que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. Por esse motivo, buscamos compreender como os signos e os elementos das suas identidades étnicas estão causando fricções na sua vida profissional.

III GIRA

ETNICIDADES NAS SALAS DE AULA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

É importante destacar que não podemos negar, que a construção da sociedade no Brasil é formada pela visão classificatória de raça. O conceito de raça vem agir sobre a cultura e na vida social do sujeito através das particularidades e características físicas que são usadas para identificar quem é negro e quem é branco. Em contrapartida, a leitura de raças nos permite requerer os direitos negados e as oportunidades dos povos afro-brasileiros através da Constituição Federal do Brasil e das políticas de ações afirmativas. Fazendo-se necessário uma nova leitura da formação do povo brasileiro que traga elementos da etnicidade como ponto de valorização dos legados africanos, da religião e da culturais dos afrodescendentes.

Os estudos de etnicidade no Brasil que interrogam sobre fronteiras, raça/racismos, culturas dos sujeitos, visam compreender os impactos sociais causados às etnias negras, indígenas e brancas, porém, esses questionamentos não levam em consideração a heterogeneidade que envolvem os dois conceitos (raça e etnia). Desse modo, é importante destacar que: a etnia baseia seus estudos em fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo e raça que englobam características fenotípicas, como a cor da pele, ambos os conceitos são importantes para o estudo da etnicidade.

O termo raça tem uma variedade de definições, geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. Alguns estudiosos aprofundam ainda mais e usam o termo raça social, principalmente em se tratando dos sociólogos. Sérgio Guimarães (1999) esclarece o termo “Raça”, através da seguinte explicação:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem

que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (Guimarães, 1999, p. 9).

Neste sentido, em uma sociedade que trata de forma assimétrica alguns grupos, como por exemplo os negros, é importante que o estudo de raça se articule com os estudos da etnicidade para conhecer as fronteiras que perpassam por nossa construção social, em uma sociedade que historicamente ensina desde muito cedo que é preciso negar a si mesmo, é um desafio a ser enfrentado por todas nós, educadoras e educadores, visto que será na escola, que esses elementos serão incorporados ao currículo como espaço onde se disseminam assimetrias étnicas.

Faz-se necessário então pensar a construção dessas diferentes etnicidades considerando as suas subjetividades e símbolos culturais e políticos como elementos da sua prática docente. Gomes (2012, p. 8) esclarece a importância de práticas descolonizadas:

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Através dessas práticas, teremos a oportunidade de garantir a Lei nº 10.639/03 de 20 de dezembro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, garantindo assim, a escola como espaço de pluralidade e diversidade étnica. Por esse motivo, nos propusemos a conhecer o fazer pedagógico das professoras alfabetizadoras, pois visamos compreender como as teias das suas etnicidades estão emaranhadas nas suas práticas.

3.1 O fazer pedagógico da Professora Carolina.

“Quando o homem decidir reformar a sua consciência, o mundo tomará outro roteiro” Caroline Maria de Jesus.

Etnicidade e formação docente são áreas que se articulam em suas complexidades. A busca pela liberdade de ensinar apresenta diversos aspectos profundos no cotidiano e nas vivências da sala da professora Carolina. “A escola muitas vezes desconhece e desconsidera essa realidade”, pois, esquecem de garantir a igualdade e as particularidades da cultura e vivências das crianças negras (Gomes, 2001, p. 86).

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, as avaliações e os conteúdos, porém, não teremos o foco em debater o currículo nessa discussão, visto que as modificações curriculares da instituição já valorizam a diversidade cultural da nossa cidade, formada por povos indígenas, quilombolas, camponeses, negros e brancos. Diante do exposto, penso em delimitar as categorias da etnicidade através da observação entre a professora e sua prática docente, em que essas considerações levam em conta a prática da professora Carolina e seu trato pedagógico com as crianças dessa turma, seus valores, etnicidade e cultura, para isso, iremos apresentar brevemente a turma ‘A’ da Escola Vivalda Andrade Oliveira.

A turma da professora Carolina é constituída por 26 alunos, suas aulas acontecem no turno matutino. Sua sala é considerada inquieta e com diversos problemas sociais, como relata a professora durante os momentos de observação. Seus alunos se afirmam negros ou pardos (como é sinalizado na ficha de matrícula), estão na fase silábica alfabética. Desse modo, ao solicitar a professora que apresentasse um pouco da sua turma, a mesma explicou que:

A minha turma tinha um perfil diversificado, em que a maioria das crianças eram negras. No decorrer do ano letivo, eu tentava apresentar, através das literaturas e apresentação dos conteúdos, formas de valorizar, de conhecer e respeitar essas diferentes etnias em sala de aula, visto que as crianças não reconheciam sua própria cor. Foi um trabalho intenso para que eles entendessem um pouco sobre a diversidade existente, sobre suas origens, sua cultura, e ver tudo isso como algo enriquecedor para o seu reconhecimento, para sua identidade e para o processo de reconhecimento pessoal (Professora Carolina, 2024).

Quando a professora Carolina apresenta sua turma, ela enfatiza a diversidade

étnica presente no ambiente escolar, mostrando que durante o ano letivo, o trabalho com a valorização e as diferentes etnias são elementos fundamentais para o reconhecimento étnico do sujeito. O segundo ponto abordado pela professora é sua tentativa de trabalhar com as diferentes etnias que estão presentes na sua sala de aula, nessa tentativa a educadora tenta o processo de resgate do reconhecimento da identidade dessas crianças. Contudo, para que isso aconteça, a própria educadora se apropria dos elementos formadores da sua etnicidade.

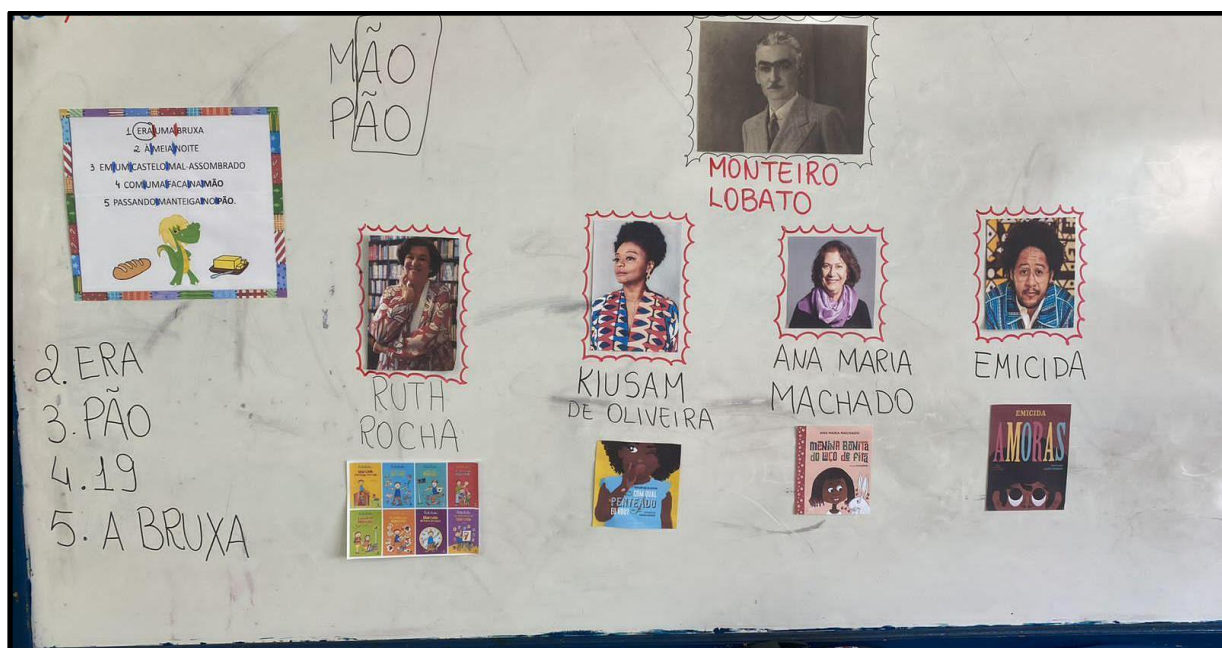
Soares (1992), a fim de explicar o fracasso escolar e a crise da linguagem, estabelece que as relações entre sociedade, espaço educacional e linguagem se formam através de três ideologias, que são forjadas na metade do século XIX no Brasil, são elas: “ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais, expondo os padrões incorporados pela noção da cor, sujeito social e as diferenças pautadas na distância socioeconômicas entre os grupos sociais (favorecidos e menos favorecidos)”, o que se resume, em “deficiência, diferença e ideologias” dos povos africanos e afro-brasileiros (Soares, 1992 *apud* Ziviani, 2012, p. 137). Soares aponta três palavras relevantes para a manutenção das mazelas que as crianças negras passam no sistema educacional: sendo ele a deficiência, diferença e ideologia, que são elementos que o processo escravocrata propagou com espaço de limitação aos sujeitos negros. Lopes (1988, p. 54) acredita que dentro da escola:

A identidade negra atua como um elemento dialético. Nós não podemos pensar em livro didático, nós não podemos pensar em experiência curricular, sem pensar no professor que está lá e que tem a sua identidade pessimamente construída, bem como o diretor da escola e cada um de nós, militantes do movimento, que também temos os nossos problemas com identidade.

No primeiro dia de observação, a professora apresentou alguns escritores importantes do Brasil, para trabalhar com a valorização da literatura brasileira e os escritores que marcam o cenário da literatura: Emeilda e Kiusan de Oliveira. Ressaltamos que é necessário analisar o fato de que a literatura brasileira criou por gerações uma representação do negro em uma conjuntura negativa, como o negro sendo reduzido em diversas vezes a sexualidade, a pobreza e a violência através da perspectiva de escritores brancos. Esses elementos são fortemente incorporados a etnicidades dos sujeitos na infância, sendo um espaço de manobra da branquitude para forjar uma identidade de subordinação dos povos afro-brasileiros. No quadro a seguir, podemos analisar como a

professora organizou a exposição dos escritores brasileiros em sua aula.

Figura 1 - Quadro da aula de literatura brasileira



Fonte: Acervo da pesquisadora

Carolina busca representar o potencial da nossa literatura brasileira. Contudo, podemos analisar que Monteiro Lobato está ocupando um lugar de destaque na lousa, reproduzindo novamente o apagamento histórico dos primeiros contadores de história do Brasil (povos indígenas e africanos). Outro ponto relevante é que a educadora escolheu literatura que reforça a invisibilidade étnica da menina, quando a menina expressa-se assim “A menina não sabia, mas inventou: Ah deve ser porque caiu tinta preta em mim, quando eu era pequenina...” (Machado, 1986, p. 5). Trazendo uma ligação íntima com a professora Maria, que na infância expressa o distanciamento das apropriações étnicas através da negação do seu cabelo. “A menina bonita de laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, que cria uma narrativa em torno do coelho branco, a literatura também aborda no título uma protagonista negra, porém, ao coelho é dada a palavra. É ele quem pensa, sonha, questiona e investiga. A menina, não tem um nome, ocupando um lugar de ingenuidade, de expectador da sua etnicidade.

Nesse dia, a professora também utilizou duas literaturas com personagens negros, dos escritores Emicida e Kiusam de Oliveira, como imagens representativas, sem findar a aula sem a apropriação cultural e literária que esses autores trazem para formação étnica do povo brasileiro. A imagem é um elemento condutor do efeito do racismo estrutural na

educação, em que, através da imagem das professoras alfabetizadoras, contribui-se na formação étnica dessas crianças de forma positiva ou negativa.

No dia do livro infantil, eu tentei descentralizar a imagem de Monteiro Lobato, porque geralmente, quando se trata do dia do livro infantil, só levamos para a sala de aula Monteiro Lobato e as literaturas dele. Só que eu tentei mudar isso. Eu falei dele, mas brevemente, e apresentei, outros autores contemporâneos, autoras femininas, autores indígenas, autores negros, e aí para que eles se reconhecessem, e que tivessem um momento de inspiração e se sentissem representados. A ideia era que as crianças se sentissem representadas vendo diferentes autores, como eu já disse, autoras mulheres, autores negros, indígenas, entre outros, que vêm elaborando literaturas excelentes (Professora Carolina, 2024).

A professora Carolina nos apresenta na sua fala dois pontos relevantes para a etnicidade: o primeiro é a literatura como instrumento de construção da visão de mundo e os elementos que perpassam a formação da ótica do ser negro do sujeito. Outro ponto é a organização do dia do livro a partir do escritor Monteiro Lobato nas instituições, a mesma salienta que somente ela tentou trazer outros escritores com a finalidade de descentralizar essa imagem.

Outrossim, destaco que durante a aula, a Professora Carolina tenta desconstruir o lugar das literaturas eurocentradas em escritores brancos. Ela destaca como somente ela tentou trazer essa proposta naquele momento, visando construir novos horizontes com as crianças.

É relevante, nesse processo, compreender que os movimentos de aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade, mas também, na historicidade, nas expressões linguísticas, na cultura, nas representações visuais e pela corporeidade, assim afirma Gomes (2019). Ou seja, quando pensamos na organização dessa aula, a professora Carolina buscou representar alguns grupos étnicos, porém, a estrutura da imagem revela um prévio entendimento da posição do homem branco reproduzidor de uma cultura colonizadora como de protagonismo.

Oliveira (2006) explica que o papel cultural não se esgota na sua função diacrítica, enquanto marcador de identidade nas relações étnicas. Logo, a identidade visual construída no imaginário dessas crianças que ouviram a aula em contato e envolvida com a forma de representação de Monteiro Lobato, criou uma dimensão étnica em fronteira com o ensinado pela professora. As etnicidades, de acordo a Oliveira (2006),

podem ser vistas como modalidades de organização [...] não apenas na configuração diacrítica da identidade, isto é, como marcadora dessa identidade, mas também na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros expressas em formulações discursivas (Oliveira, 2006, p. 37).

bell hooks (2017) explica que a escola é o lugar de repensar práticas pedagógicas que mantenham a manutenção do sistema opressor, para que a prática de transgredir possa construir uma nova forma de ensinar. Se examinarmos criticamente o papel tradicional da escola na busca pela verdade e na partilha do conhecimento e informação, ficará evidente que é a parcialidade que sustenta e mantém as supremacias brancas (hooks, 2017). Em conversa com a professora, questionei se a escola ainda reforça esse lugar de branqueamento nas representações curriculares, Carolina respondeu:

Sim. A escola ainda sustenta e mantém a supremacia branca. Eu acredito que sim, porque na maioria do tempo, na maioria das vezes sim. Um exemplo disso é só trabalhar a cultura africana no dia da consciência negra, no dia 20 de novembro, ou dia dos indígenas em 21 de abril, por exemplo. Por mais que digam que não, é isso que acontece. Essas datas são trabalhadas apenas na data de comemoração. E sim. A supremacia branca ainda é muito forte nas escolas (Professora Carolina, 2024).

Essa fala da professora Carolina nos permite compreender dois aspectos importantes dessa pesquisa: o primeiro é como professoras com formação étnica branca, dialogam com sua instituição, estabelecendo signos das suas identidades étnicas. A etnicidade branca, nesse caso, serve como espaço para estabelecer os limites das fronteiras que enunciam a condição de reprodução dos signos eurocentrados. O segundo aspecto, se detém nas etnicidades das professoras, que estão nos ambientes escolares e precisam romper com a ordem dos elementos culturais, identitários e religiosos pré-estabelecidos, reafirmando a consciência de sua identidade, criando uma atuação dinâmica ao seu favor (Barth, 1998).

A intelectual bell hooks (2017) ressalta a importância de os profissionais da educação repensarem o seu papel cujas lições reforçam os estereótipos racistas. Desse modo, quando a professora expõe que as práticas pedagógicas reforçam uma “supremacia branca”, a professora está entendendo o jogo de dominação e submissão no ambiente escolar.

Entendemos assim, a importância dos estudos étnicos no ambiente escolar, tendo as etnicidades das professoras, permeados por símbolos que irão intervir na estética apresentada nas metodologias. A “eticidade não é um conjunto intemporal, imutável de traços culturais, mas sim a forma de provocar ações e reações entre grupos e outros em organização social que não cessa de evoluir” (Poutignat, 2011).

Podemos refletir o uso pedagógico da professora Carolina em meu depoimento acima, através da explicação de Silva (2011, p.16)

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores (as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento (a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Logo, compreendemos que as diferentes etnicidades que atravessam a sala de aula, devem exercer um papel crucial nas práticas pedagógicas e nos processos de formação continuada. A professora Carolina, para que a mesma compreendesse a reestruturação e potencialização da diversidade, historicidade, cultura, religião, saberes e conhecimentos que compõem a sociedade brasileira.

Figura 2 - Aula de Literatura brasileira e Folclore brasileiro

Fonte: Acervo da pesquisadora

Através das narrativas da professora na sala de aula, percebemos como a etnicidade do sujeito está relacionada aos elementos como língua, tradições, histórias, religião e símbolos que são centrais na formação da identidade, funcionando como marcadores que conectam indivíduos à sua etnicidade. Esses elementos são historicamente construídos e continuamente reinterpretados em resposta às mudanças sociais, porém, é necessário compreender os signos que perpassam essa formação étnica.

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da etnicidade na sala da professora Carolina, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. Visando que essa particularidade vem interferindo no ambiente escolar, através de metodologias que excluem na sala de aula o debate da Lei nº 10.639/03 como estratégia para conhecer a cultura, a religião, a linguagem e os signos dos povos africanos

e afro-brasileiros. Desse modo, precisamos pensar em formação continuada para essas educadoras que possibilitem um estudo sobre etnicidade, legados africanos, história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, para assim, quem sabe, compreendermos como a etnicidade se constrói nos seus próprios termos. Assim, por meio da lei 10639/03, os fenômenos da etnicidade dos grupos afro-brasileiros entrarão em cena no espaço escolar.

3.2 O fazer pedagógico da Professora Maria

“E a liberdade, oh! poeta, – canta, que fora o mundo a continuar nas trevas? Sem ela as letras não teriam vida, menos seriam que no chão as relvas; toma por timbre liberdade, e glória, teu nome um dia viverá na história” (Maria Firmina dos Reis).

As aulas da professora Maria ocorrem no turno vespertino, sua turma é composta por vinte e seis alunos. Em maior número, estão as meninas negras, que dialogam e se constroem naquele espaço de representatividade. A professora Maria, segue seu planejamento como organizado, mas sempre rompe as paredes existentes entre sala e relação com os alunos. O foco do desenvolvimento pedagógico durante as aulas era a alfabetização dos alunos, porém, a dinâmica e as particularidades dos alunos criam a necessidade de repensar os conhecimentos construídos na sala de aula. Conforme Apple (2006, p.42), “o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior (...)” que cria um leque de possibilidades para que a criança entenda a construção da sua identidade. Através do capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social.

Enquanto isso, a professora Maria está buscando entender como lidar com as situações, procurando livros, textos, cursos etc. Experimentando ações, projetos, jeitos de fazer que nos possibilitem produzir conhecimentos sobre como realizar uma educação que caminhe na superação de todas as formas de opressão, dentre elas o racismo e o preconceito, numa sociedade onde os mecanismos de exclusão estão cada vez mais sofisticados. Essa busca da professora em oferecer uma educação para transgredir parte do seu lugar de pertencimento, do seu processo em busca de si e do outro, da sua relação com sua etnicidade. Nesse momento, perguntei à professora como seu processo formativo contribuiu para essa prática voltada ao combate do preconceito e racismo. Ao questionar,

a professora contou uma situação que vivenciou na hora do planejamento semanal na escola, quando tentou sugerir a inclusão de livros com representatividade negra. Explicando como na sua trajetória sofreu com racismo e porque escolheu pesquisar em sua monografia um projeto que se valoriza os povos africanos e afro-brasileiro. A professora Maria respondeu que:

Eu falei para ela que na minha formação eu fiz meu TCC sobre isso, então eu passei por diversas leituras, e fiz uma especialização também nas relações étnicas e raciais. Porque eu sofri muito preconceito, eu sofri diversas situações racistas na minha infância. E eu estudei para tentar fazer com que os meus alunos não passem por isso, para estar levando para eles, novas representações, para que diminua o lugar de discriminação e eles não fiquem reproduzindo essas situações racistas. E eu falei para ela que em momento nenhum está se dizendo para participar do candomblé. A gente tem uma lei, que é a lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade de você trabalhar relações étnicas e raciais. E por que isso? Porque, historicamente, a história dos povos negros e afrodescendentes foram retiradas (Professora Maria, 2024).

Miguel Arroyo explica que “Há um fazer-nos. Temos nossa história. Somos sujeitos. Fazemos parte de uma história, de um processo social ao longo do tempo. Aí nós descobrimos como professores, como categoria, não estática, mas histórica, em construção”. A história de militância e luta para oferecer uma educação decolonial da professora Maria começa com o processo de aceitação de si, da sua busca por estudar as relações étnicas e raciais e conhecer os legados africanos em comunidades ribeirinhas e projetos, como a Casa do Boneco em Itacaré, o qual desenvolveu sua pesquisa monográfica. No primeiro dia de observação, a professora estava trabalhando leitura com as crianças, utilizando fichas de palavras com sílabas canônicas e complexas, não tinha um tema ou foco em uma literatura, o seu objetivo era o reforço da leitura. Porém, a estrutura da imagem expressa algo singular entre esses corpos que ocupavam a sala de aula, o rompimento da hierarquia de professores e alunos.

Figura 3 - Aula de Literatura Brasileira na Turma B (Curiosidade e escrita dos povos indígenas)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante o processo de intervenção de alguns alunos, os demais estavam sempre em movimento pela sala, estabelecendo o respeito com a professora e conversando sobre diversos assuntos cotidianos da sua vida. Nesse momento, a aluna de trança levantou e mostrou seu cabelo novo à professora. A professora Maria parou o andamento de suas atividades para elogiar e brincar com as meninas que estavam à sua frente, dizendo que adorava mudar seus cabelos e que ama colocar tranças, enfatizando que, em breve, iria colocar para ficar igual a elas.

Nesse processo de enraizamento, os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o “estilo” do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulheres, de adulto, de raça e de etnia (Gomes, 2019, p. 193).

É importante refletir que a professora em sala de aula pode favorecer a associação

de elementos cognitivos e afetivos dos educandos na prática pedagógica e são parte da etnicidade como influência na educação, possibilitando assim o multiculturalismo, a prática reflexiva, superação de preconceitos e estereótipo e problematização de conteúdo (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (Moreira; Canen, 2011, p. 36).

Nesse caminhar, a professora Maria enfatiza a importância de trabalhar durante o ano com questões de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Deixando explícito a Lei nº 10.639/03 como base curricular para garantir a sua prática no ambiente escolar.

A gente tem uma lei, que é a lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade de você trabalhar relações étnicas e raciais. E por que isso? Porque, historicamente, a história dos povos negros e afrodescendentes foram retiradas. Você só ouvia nos livros de didático, nas aulas, que o povo africano foi escravizado sempre num lugar de subalternidade que não tem a sua própria história, mas não se diz que eles foram reis e rainhas nas suas terras, que foram retirados, que foram trazidos para o Brasil para trabalhar como escravos e depois mesmo após uma suposta abolição foram jogados nas ruas como ninguém e eles tiveram que lutar por sua dignidade e a gente luta até hoje, 500 anos depois a gente está aí lutando por isso é a importância de você tá estudando não só no novembro negro mas tá estudando o ano todo é para você combater o racismo para você trabalhar a valorização da identidade negra valorização da cultura e da história do negra (Professora Maria, 2024).

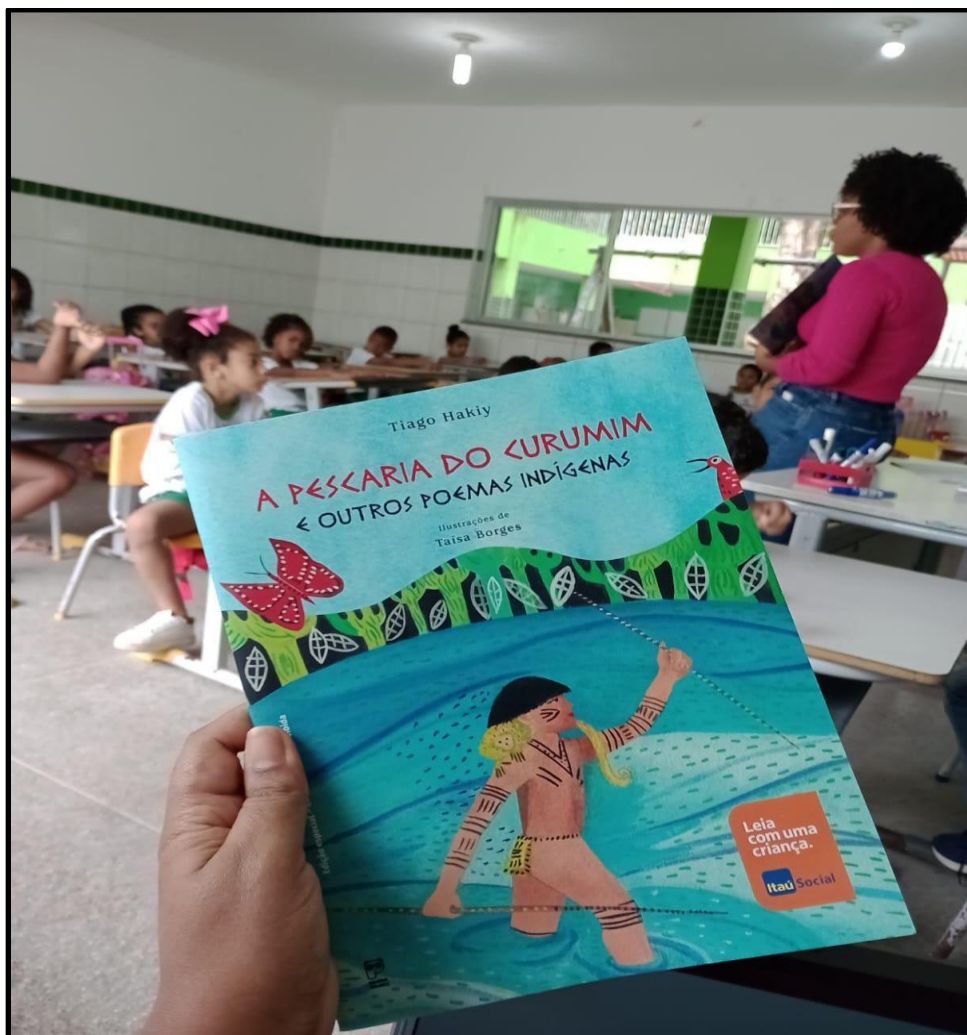
A consciência da história do Brasil e seu período de escravidão permitem que a professora Maria compreenda a responsabilidade de combater o racismo na sala de aula, como também criar estratégias de valorização da cultura afro-brasileira. No “Documento da Marcha...” (Brasil, 1996), explica que a escola não está sendo responsável de acabar com o racismo, no entanto, afirma que ela tem desempenhado um papel importante para a aceitação natural e conservação da ordem estabelecida. Defendendo assim a “valorização positiva da diversidade étnico-racial...” (p.11), pois, infelizmente os investimentos das escolas públicas, estão voltados para qualidade dos conteúdos dos livros didáticos ou currículo, porém com professores conscientes da importância de descolonizar o ambiente escolar e potencializar os legados africanos conseguem alinhar os conteúdos as essas demandas sociais. Em outro momento da observação, pude observar que a professora colaboradora estabelece esse diálogo em conjunto com recursos didáticos apropriados para falar da formação dos povos brasileiros através dos povos originários.

Outrossim, a fala da professora demonstra que a sua luta por uma educação plural e decolonial parte de seu processo formativo profissional e pessoal. Na sua caminhada para se apropriar dos elementos culturais e históricos dos povos africanos e afro-brasileiros, a professora Maria compreendeu que sua etnicidade é um lugar de reivindicação política, cultural e econômica.

Outro ponto a ser destacado quanto a questão da etnicidade é que as características culturais, raciais e religiosas visíveis da professora Maria estão interligados ao seu fazer pedagógico, visto que a mesma se posiciona baseado em leis que garante o seu espaço e do povo afro-brasileiro em grupos étnicos nos espaços escolares. Os grupos étnicos em suas fronteiras é considerado por Barth (1976) como espaço de interação, logo, entendemos como a escola é espaço de diferentes grupos étnicos do sujeito:

O termo grupo étnico é utilizado geralmente na literatura antropológica [...] para designar uma comunidade que: 1) em grande medida se autopetua biologicamente; 2) compartilha valores culturais fundamentais realizados manifestadamente em formas culturais; 3) integra um campo de comunicação e interação; 4) conta com membros que se identificam a si mesmos e são identificados por outros e que constituem uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem (Barth, 1976, p. 11).

Essa interação e comunicação destacada por Barth no texto mostra os problemas gerados por estas características, afirmando que “tal formulação impede-nos de entender o fenômeno dos grupos étnicos e seu lugar na sociedade e na cultura humanas” (Ibidem, p. 11-12). Desse modo, notamos como a etnicidade da professora Maria está em comunicação e interação com a sua sala de aula, através do seu cabelo que constantemente é símbolo de valorização da estética negra entre as estudantes e a escolha dos seus materiais didáticos, como pegar o livro escolhido para o dia da literatura na sala de aula.

Figura 4 - Apresentação da literatura

Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse encontro, a professora Maria apresentou o livro “ A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas”, o livro que eles iriam ganhar de presente. A narrativa da professora percorreu todo o processo histórico dos povos indígenas da cidade de Amargosa, valorizando a terra e os costumes que permeiam o nosso território. Contudo, uma fala chamou a atenção de toda a turma, que foi quando um estudante enfatizou que queria um livro de “Lucas Neto”, nesse momento, a professora Maria, explicou aos estudantes que as produções dos livros do personagem/ator não valorizam a diversidade cultural da turma, inclusive reproduz um estereótipo de beleza e classe social que não condiz com a realidade da escola ou a sua. É interessante pensar como ficamos silenciadas com ações/acontecimentos como esse na sala de aula, uma surpresa não prevista pela professora, que causa um estranhamento em si e nos outros.

A escolha do aluno no livro de “Lucas Neto” também nos permite compreender como estudantes negros estão permeados pela supremacia branca. A mídia brasileira vem construindo uma indústria cultural em torno de uma etnicidade branca como centralidade da representação infantil. Infelizmente, esse dado nos mostra a falta de acesso a personagens que representam a etnicidade negra. Os livros didáticos, o currículo, a mídia e práticas pedagógicas vem alimentando a visão das etnias africanas e afro-brasileiras como inferiores.

No livro “A cor da Ternura”, a autora Maria Anória Oliveira (2006, p. 290) enfatiza,

O preconceito racial é perceptível na medida em que valoriza o grupo étnico-racial branco em detrimento do negro, o qual é preterido nas obras ou, então, tecido nas narrativas sem nome, animalizado, exercendo atividades de serviços, sendo desqualificado, haja vista a sua associação a personagens maus, à sujeira, à tragédia, além de ter um acabamento “ficcional” inferior em relação aos personagens brancos, no que tange à origem geográfica, a religião e a “situação familiar e conjugal”.

Gomes e Silva (2011) também revelaram que o ambiente escolar tem como finalidade formar a,

“Consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas (Gomes; Silva, 2011, p. 17).

Além disso, a professora Maria também esclarece que “*como a gente tem uma suposta educação laica, a gente não pode trazer a partir desse aspecto. Mas a gente tenta trazer as lendas, a história dos povos indígenas, dos povos africanos, para que as crianças tenham esse conhecimento*”. São aspectos importantes para pensarmos as contribuições dos legados africanos na educação a partir da experiência multiculturalista que existe na leitura do mundo, a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas do indivíduo coletivo.

Fica então a reflexão de Gomes e Silva (2011, p.17): “Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola”.

3.3 O fazer pedagógico da professora Tereza

Kangbasoke lati kọawọn ti o joko lati kọẹkọ

(Só se levanta para ensinar, aquele que se sentou para aprender)

Provérbio Iorubá

A sala de aula de Tereza é composta de 26 alunos, as aulas ocorrem no turno matutino. Sua sala é formada por crianças de diferentes etnias. A Teresa sempre é recebida com o apelido carinhoso da minha pequena, envolta aos alunos quase não se distinguem que são, as crianças seguem seu movimento descontraído e organizado nos tempos escolares. Assim, questionei a professora quais os principais desafios em ensinar em uma turma com diferentes etnicidades? A professora Teresa fala do desafio de ensinar nessa turma, não pela quantidade de alunos, mas de olhar para além dos números,

A minha turma é composta por 26 alunos. No início foi bem difícil trabalhar com essa turma, bem difícil mesmo. Foi o novo para eles ter uma professora que pega no pé. Para eles aceitarem o novo, foi bem complicado. Tivemos vários conflitos. Eles não seguiam regras, eles não obedeciam, eles conversavam muito, eles não me aceitavam no início. E demorou de aceitar. Foi um tempo para eu conseguir conquistar essa turma. Aos poucos fui conquistando de um a um, fui conhecendo a realidade de cada um, vidas difíceis dessas crianças, né? Onde o preconceito, eles sofrem muito preconceito, eles passam necessidades de coisas! De alimentação. São crianças que a maioria são criadas pela mãe sem o pai, e onde essa mãe precisa estar trabalhando para poder levar o sustento. Mas, conhecendo a realidade de cada um, eu fui me aproximando, fui cuidando de cada um (2024, p.2).

Cabe observar que a professora Tereza apresenta sua inquietação sobre a sua aceitação na turma, buscando conhecer cada criança, sua história e sua situação socioeconômica, sua etnicidade. Pois, quando conhecemos individualmente os sujeitos, podemos compreender como se constroem os marcadores dos grupos étnicos. Através das histórias, a professora conheceu conjuntos de características comuns entre ela e os estudantes que a aproximavam dessas crianças, quando ela aborda que são crianças criadas sem o referencial paterno. A mesma também fala como sua mãe criou 4 filhos sem a presença do seu pai, no texto da p. 68: “Ela teve que lutar muito para poder criar a mim e os meus irmãos”, nesse encontro a professora constrói o espaço de convivência

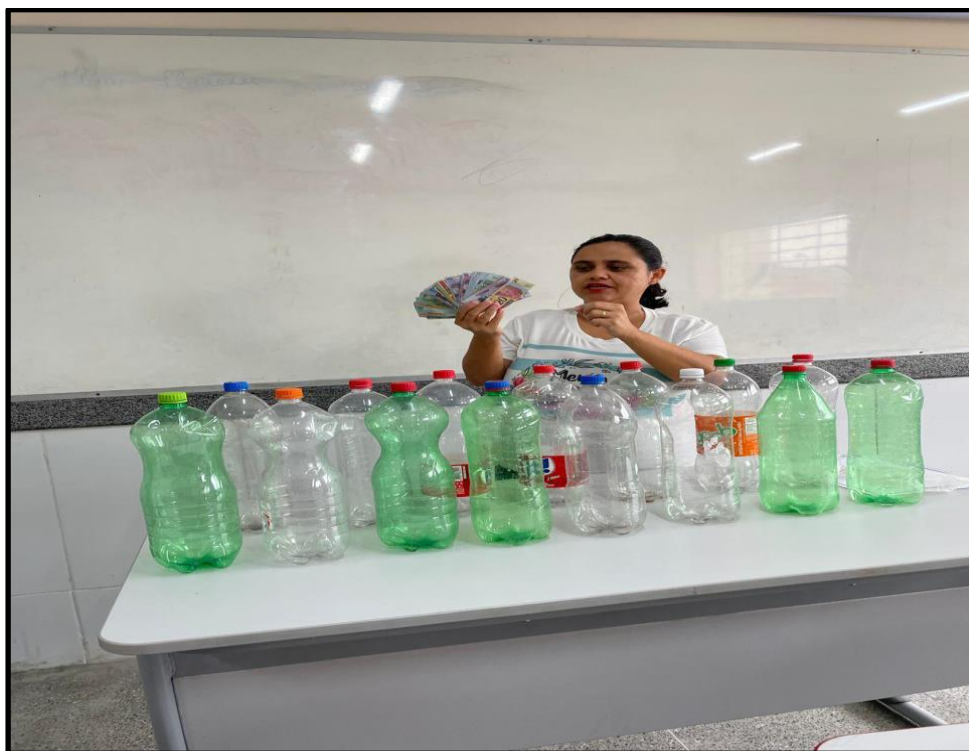
social através dos elementos familiares que juntam educadora e educando na mesma vivência étnica.

A professora Tereza fornece a percepção do papel social dos indivíduos no seu próprio grupo e fora dele. Pois, quando a etnicidade da professora é friccionada com as histórias compartilhadas dos seus alunos, elas se alinham na socialização de fatores construtores da etnicidade, sendo eles os estratos sociais que atravessam pessoas de diferentes grupos étnicos.

Dentro dessa problemática, observa-se que não são as diferenças culturais que acentuam as diferenças dos alunos com a professora nessa sala de aula, mas sim sua etnicidade, que é legitimada por meio de aspectos históricos, sociais e políticos que se referem a pessoas de grupos étnicos distintos.

O cuidado nas aulas sempre começa nas rodas de conversa ou música, a professora gosta de cantar com eles. No período que eu estava acompanhando a sala da professora, eles estavam estudando o sistema monetário e economia familiar, para a Feira de Matemática-FECIMA. O tema construído no coletivo foi “A vassoura é meu ganha pão: economia familiar e o sistema monetário brasileiro”.

Figura 5 - Aula de sistema monetário e apresentação do tema do projeto de Matemática



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nessa foto, a professora apresentou às crianças como mulheres do bairro ganharam a vida, transformando garrafas PET em vassouras para sustentar suas famílias. A escolha do tema partiu de uma conversa no lanche entre a professora e uma aluna, como sinaliza Teresa “*eu queria falar de muitas coisas com elas, mas quando me apresentaram essas mulheres, não poderia escolher outro tema*”. A professora deixa algo visível em sua fala, como as mulheres que promovem o sustento familiar são representações da sua formação étnica, ponto demarcador na fala da educadora: “*As mulheres sempre estiveram presentes em minha vida, minha mãe, minha tia e hoje minha filha, são elas que me sustentam como mulher*”. Na fala da professora Tereza, notamos como o gênero feminino tem papel crucial na sua formação étnica, tornando-se agora um de valorização econômica e política para outras mulheres. Quando a professora expõe que não poderia escolher outro tema, ela se refere ao papel que as mulheres ocupam na sua etnicidade como elemento da sua etnicidade feminina.

Nesse caso, notamos a relação entre gênero e etnicidade, como espaços de representações política, econômica e o território de valor para além da origem ancestral, enquanto sustento dos direitos à alimentação, mas como organização política.

A professora também aponta gênero feminino como espaço para pensar as formas de significar as relações de poder, chamou a atenção para como essa configuração de gênero, etnicidade e participação política faz parte do processo histórico no qual essas relações e suas representações vão consolidando umas formas e não outras na etnicidade.

A pesquisa realizada durante 6 meses na sala conhecendo como a cultura da comunidade, a história de vida dessas mulheres e a força da economia construída com o trabalho familiar são elementos da etnicidade dessa educadora.

Gomes (2003) explica que construir a teia de relações dentro e fora da escola, reconhece que a instituição social, é construída por sujeitos socioculturais e conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural. No andar das aulas com a turma, eles precisaram romper com a sala de aula, adentrar para o universo que a escola segrega os sujeitos sociais e históricos existentes na vida educacional.

Figura 6 - Aula de campo com as mulheres produtoras de vassoura



Fonte: Acervo da pesquisadora

O segundo encontro com a turma foi bem movimentado, era momento de ir até essas mulheres, conhecer as etapas da construção das vassouras e ouvir histórias reais. A foto 2 mostra como pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro, Gomes (2003), significa pensar a relação entre eu e outro, uma vez que aprender não é meramente teórico e praticar o exercício da criticidade. Nessa visita, os alunos tiraram suas dúvidas e reconheceram o papel dessas mulheres na sua comunidade, sua importância na economia financeira e cultural, principalmente pelo trabalho na formação econômica da sua comunidade. Isso significou aprender sobre as diferenças, compreender como diferentes grupos humanos conduzem sua interpretação do mundo a partir das suas experiências, “cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados” (Gomes, 2003, p. 72-74). Através das

experiências vivenciadas entre professora e alunos, novos caminhos foram construídos, suas relações encontram agora significados de pertencimento. Ao questionar como essas vivências contribuíram para o relacionamento na turma, a professora sinalizou que: “*Eu precisei reviver com eles, coisas da minha infância, eu precisei me permiti ser mais que professora*”, outrossim a professora também explica que:

É uma turma que fez toda a diferença na minha vida, porque foi bem difícil no início. E hoje, quando eu olho para a turma, o jeito que eles são, o comportamento, a forma deles me tratar, eu tenho uma nova visão. E são crianças que a todo momento precisam ser acolhidas, precisam ser ouvidas e elas vivem uma vida bem difícil em casa, onde falta alimentação.

Nas falas da professora, notamos como reviver sua infância foi um processo necessário para entender a sua própria etnicidade. Cardoso de Oliveira (2003) explica que a etnicidade é a consciência de sua história, ou da sua historicidade, pois a etnicidade é construída ao longo do tempo em grupos étnicos.

A professora Teresa trabalhava para que suas aulas se transformassem em uma comunidade, que o tempo pedagógico acontecesse com práticas engajadas, comprometidas e articuladas. bell hooks (2017) nos ensina que o entusiasmo é o instrumento que muda professores autoritários e alunos “resistentes”, para comunidades pedagógicas, construída pelo esforço coletivo. É importante que os envolvidos - professores e estudantes - reafirmem e pratiquem a mudança e, para tanto, precisam reconhecer o poder que têm em mãos e a luta que travaram contra as estruturas autoritárias e mantenedoras de uma educação que prevê hierarquia, obediência e distância entre discentes e docentes (bell hooks, 2017).



Fonte: Acervo da pesquisadora

A ação de estar com essas educadoras no movimento de aprender e ensinar, mostra como as duas etnicidades cruzam-se com a sala de aula, como o desejo dessa professora na infância de construir uma vida estável para sua família é transmitida para os seus alunos. Tereza, em todos os momentos, destacou que “*meu maior desejo é que no final do ano eles possam ter autonomia de ler e escrever, muitos já estão nessa etapa com idade avançada, alguns por negligência da família outros não tiveram a oportunidade de estudar antes*”. A professora, ao longo de suas falas, vem apresentando como a etnicidade social se constrói na sua prática docente, visto que os indivíduos precisam estar conscientes de sua etnicidade e com sua atuação dinâmica a seu favor e do seu grupo, contribui para a etnicidade de seu grupo, servindo como ator da trama cultural como afirma Barth (1998). Tornando assim a escola, um espaço de oportunidades, como foi para si. Na próxima imagem foi momento de acompanhar a turma na FECIMA, o evento reuniu escolas de toda a cidade, trabalhos com diferentes pesquisas e turmas. Tereza, foi selecionada na primeira etapa, para concorrer a Feira Baiana de Ciência e Matemática-FECIBA, ao qual foi selecionada para participar no ano de 2025.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando pensamos nas fronteiras que as diferentes etnicidades provocam, podemos compreender que os fatores sociais dos indivíduos aproximam ou distanciam do ato de ensinar, quando Tereza se coloca no lugar dessas crianças, notamos que o seu eu do passado enxerga o sujeito por completo e não como mero depósito de conhecimento. A professora Tereza (2025) ressalta que,

A maioria também vem para a escola com interesse no lanche, para ter o lanche, para sair com a barriga cheia, às vezes não toma café em casa, às vezes não tem o alimento em casa. Então isso também dificulta muito no aprendizado dele. Então eu precisei conhecer a história de cada um para saber como lidar com cada situação.

Através da fala da professora Tereza, compreendemos como a formação da sociedade perpassa ao discurso assimétrico de que existem grupos que têm direito à alimentação e outros grupos que não. Ou seja, a fome desproporcionalmente maior entre mulheres, pessoas negras, habitantes de comunidades periféricas. A fome na sociedade brasileira está ligada ao debate de etnicidade, pois o Brasil é um país moldado pela exploração negra e indígena, uma engrenada de manutenção das bases fundamentais da exploração e reprodução das desigualdades socioeconômicas que, olhando mais de perto, se mostram como desigualdades também sociorracial.

Numa entrevista realizada em 2021 com a professora doutora Marise de Santana, para Revista de História Social e Práticas de Ensino⁸, ela explica que o “contexto das relações e se articula por duas dimensões: a pessoal e a social”. Afirmamos que a identidade étnica é contrastiva porque sua base é a afirmação do Eu diante do Outro (Santana, 2018, p. 2).

O processo da identidade contrativa, constitui-se na essência da etnicidade, implicada na afirmação de nós diante dos outros.

A identidade contrativa parece se constituir na essência da identidade étnica, i.e., à base da qual está se define. Implica a afirmação dos nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como

⁸ Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino foi realizada pelas pesquisadoras Silvia Gomes de Santana Velloso, Maihara Raianne Marques Vitória e Jean Mário Araújo Costa com a finalidade de compreender as relações étnico-raciais e educação no distrito de Passé, através da entrevista professora doutora Marise de Santana.

tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada (Cardoso de Oliveira, 2003, p. 3).

As diferentes etnicidades dessas professoras se manifestam em uma encruzilhada religiosa que sofrem com o confronto de compreender como os legados africanos são “negados” nas vivências dessas mulheres. Através do diálogo com as professoras, as mesmas apresentaram que, em algum momento da vida, participaram de roda de caruru ou realizaram na vida adulta, rezas e banhos como ritual de limpeza e purificação. “Toda uma estrutura de poder e controle são organizados por uma elite que objetiva subjugar grupos de pessoas usando como presunção as diferenças, privilegiando sobremaneira, uma única forma de conhecimento válido” (Santana, 2019, p. 16) e um único grupo.

O modelo de fricção interétnica acontece com a identidade contrastiva que persiste na representação de um sistema de referência de caráter ideológico. Pois, através dos “*sinais diacríticos (língua, costumes e tradições, crenças e valores)*” definido por Poutignat (1998), essas professoras retratam seus traços culturais, que podem ou não realizar uma separação/segregação através da identificação e reconhecimento dos sinais culturais ensinados durante a vida.

Cada professora tem um diferente conhecimento e vivência sobre religiões no Brasil, por exemplo, a professora Carolina é uma mulher católica ensinada desde pequena que as matrizes religiosas africanas são frutos de “demônios”; já a professora Maria, vivenciou em sua trajetória família, intercâmbios culturais e religiosos, que fizeram-na questionar como os elementos religiosos africanos estão presentes na sua construção identitária. Outrossim, a professora Tereza mostra-se aberta a conhecer religiões interculturais, isso aconteceu, segundo ela, depois que “*Eu venho reconsiderando as coisas que me ensinaram sobre religião. Eu me rezo e faço limpeza sempre. Mas, só aprendi que era do candomblé depois. A pouco tempo a rezadeira disse que um orixá dourado me protegia, não entendi bem, mas ouvir ela*”. Carolina também realiza o momento de cuidado religiosos com a reza, sinalizando a mesma “*Eu me rezo direto com a rezadeira. É com a rezadeira. A gente não sabe se é católica ou se é do candomblé.*”

As diferentes etnicidades dessas professoras não acontecem de forma isolada, pois, a articulação com os elementos que os formam são parte de suas relações individuais e coletivas.

“[...]falar da minha identidade, de quem sou, não pode ser isolado de falar da articulação entre passado, presente e futuro na minha vida. Falar de quem sou filha, de quem sou mãe, das minhas relações com o trabalho, com os amigos e amigas e com a vida se apresenta como categoria relacional. É neste contexto da relacionalidade que apresento quem sou (Santana, 2019, p. 2).

Barth (1998) afirma que todos os sujeitos precisam estar conscientes da sua etnicidade e como os elementos culturais, religiosos e sociais atuam em uma dinâmica a seu favor. Quando observamos a fala de cada professora, podemos entender que cada indivíduo, dentro de um determinado contexto histórico, familiar e geográfico, contribuiu para a etnicidade de seu grupo ou aprendeu de sua identidade inconscientemente desde o seu nascimento. Desse modo, a trama cultural e religiosa que envolve as professoras alfabetizadoras é uma entidade relacional das suas etnicidades, pois, estão sempre em construção de um modo predominantemente contrastivo.

IV GIRA

FRONTEIRAS: A INTER-RELAÇÃO DAS ETNICIDADES DAS PROFESSORAS

As inter-relações construídas no ambiente escolar por essas diferentes professoras causam uma tensão quando nos deparamos com as fronteiras étnicas. Santana (2017, p. 118) nos ensina que, “nessa missão de construir uma verdade ocidental e cristã a escola assumiu um papel importante; assim tanto nas religiões católicas, e protestantes, como na escola o objetivo principal é o de mudar mentalidades”, tentando transformar o diferente em desigual.

Assim, “é importante pensar na formação das docentes e os conflitos que elas vivenciam por conta de suas aprendizagens que se enunciam por uma leitura de mundo cristão” (Santana, 2017, p. 119).

Santana (2017, p. 119-120) explica que “existem formas diferenciadas de procedimentos dos/as docentes, aqueles que seguem o discurso de liberdade de consciência e os que seguem o discurso de obediência”. Essa obediência é fruto da construção de um sistema doutrinário que indica como essas educadoras devem agir e ensinar na sala de aula, fortalecendo a visão dos povos africanos como “demônios” ou uma cultura de pecados, como saberes do que é mau (Santana, 2017). A professora Maria nos contou uma situação que aconteceu na coordenação pedagógica no mês de novembro na escola,

Porque quando a gente estava falando sobre o curso, sobre os projetos que ia ter ao longo do ano. Uma professora virou e falou assim: você não pode passar o ano todo falando de candomblé de novo, aí eu olhei para ela, então vou falar de quer? Ela é muito evangélica, mas até outras pessoas que são evangélicas tomam como surpresa. Ela disse que não tinha sido dessa forma. Aí eu falei para ela que é importante a gente trabalhar sobre a cultura afro-brasileira, sobre os povos africanos, que são os povos originários e tal, e às vezes a religião vem atrelada.

Pensamos nas tensões causadas na inter-relação dessas professoras como um espaço de silenciamento e obediência a uma conjuntura política histórica e cultural que ainda os configura como ameaça à fé. Desta forma, a religião do Candomblé, citada pela professora, causa um incômodo aos professores evangélicos. “O sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação, é cristão” (Santana, 2017, p. 119).

A professora Carolina explica que *“Quando a gente é criança e ouve essas coisas, vai gerando pânico, né? Vai gerando medo. Até hoje eu tenho certas questões”*. Outrossim, a professora também explica que *“Ô, filha, para eu passar num centro de candomblé da frente, eu ia me benzendo do começo ao fim”*.

Professora Tereza, fala que *“não conhecemos muitos dos povos africanos e suas culturas, porque a escola não ensinou, mas agora é minha obrigação aprender, porém é difícil fazer isso aqui na escola, sempre tem muitas negações dos colegas”*.

E a professora Tereza continua a sua fala dizendo, *“eu acho que por falta de conhecimento mesmo. A religião também é outro ponto importante, né? Que a gente leva para a sala de aula. Porque é uma questão tão delicada quanto o racismo”*. Desse modo, quando pensamos na identidade do sujeito no ambiente escolar, compreendemos como elementos culturais e religiosos podem consolidar a manutenção do racismo como negação do sujeito negro. Gomes (2001, p. 88) também explica que essas identidades e outras dificuldades de aceitação do sujeito negro ou mestiço são,

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto a identificação racial é fruto da construção histórica da negação, desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial (Gomes, 2001, p. 88).

A professora Maria nos explicou que sua sala de aula tem *“muitos alunos negros como eu, sou uma mulher preta, sou filha de trabalhadora rural, e gosto de ser vista assim”*. O lugar de se enxergar com a etnicidade negra nos ensina através do autor Jefferson Bacelar que precisamos *“viajar ao passado”,* conhecer os *“Antecedentes Históricos da Participação Social do Negro”* (1989, p. 104). A professora Maria também explicou que

Na escola, quando a gente foi... Tu estava lá embaixo, eu não lembro se tu estava lá. Quando a gente foi fazer a prova Saeb e Saeb, aí tem essa questão da auto declaração. E nos anos anteriores que tinham feito a prova os meninos não se autodeclararam. Aí ficava uma inconsistência. Como é que uma escola está no bairro periférico? Que a sua grande maioria são negros. Os alunos que fazem a prova se autodeclararam branco. Tem uma menina lá retinta. Ela é retinta E ela marcou que era branca. Não foi um pardo, ela marcou que era branca.

A professora também explicou que *“particularmente isso me incomoda muito, como sou uma professora negra, o que estou ensinando a essas crianças? Porque ser*

negro é ruim? Porque essa menina não queria ser negra?''. Outrossim, há uma grande necessidade de formação continuada, que envolva essas temáticas, pois, percebemos através dos relatos das professoras, que a formação cristianizada interfere na prática docente, como também nas inter-relações no ambiente escolar, como sinaliza Santana (2017).

Embora as sinalizações das professoras sobre a dinâmica de incluir os legados africanos no currículo seja o desejo de quem almeja uma escola que lida com as diferenças, notamos que “o sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação é cristão” (Santana, 2017, p. 119) que reafirma um mundo monocultural, por isso, as formações cristianizadas das professoras interferem no rompimento do paradigma de uma educação plural.

A intolerância religiosa está relacionada ao pensamento de não se admitir a liberdade do outro; de não se admitir que alguém tenha um caminho que diverge do seu. Manifesta-se através de agressões verbais, físicas, impedimentos, silenciamentos. Invasões dos terreiros como tem sido noticiada pela mídia. Nada novo. As formas de perseguições só se atualizam. As discriminações sofridas e enfrentadas pelas etnias africanas no Brasil estão atreladas ao processo histórico que remonta a escravização e as teorias racistas e ideias eugênicas (Santana, 2019, p. 16).

O homem busca construir sua concepção de mundo e vida nos fundamentos da religião, da ética e da moral como princípio para o saber e o ensinar. Ao tomar a etnicidade das professoras, suas religiões aparecem de forma intrínseca na formação das suas etnicidades, como ações conscientes e inconscientes da sua prática em sala. Perguntei às professoras se os elementos religiosos perpassam suas salas em algum momento da aula. A professora Carolina (2024) explica que

Eu sou muito apegada a Deus, a Jesus e aos meus santos de devoção. Na sala de aula, às vezes, quando eu estou muito nervosa, que foge a paciência, que lidar com criança não é fácil, eu digo, ô menino, vai sentar, pelo amor de Deus. Mas eu estou falando do meu Deus. Ele pode ter o Deus dele, né? Entender como o dele. A maioria dos meus meninos são evangélicos. No começo do ano, a outra professora que também era evangélica. Ela passou para mim eles adoram faz oração no começo da aula. Quando eu cheguei na sala, eles falaram e a oração, e a oração, e a oração. E eu digo, meu Deus, e agora? Bora fazer essa oração? Vamos agradecer pelo nosso dia, pela nossa família, pela nossa escola bonita, que a escola agora está reformada, está nova, mas foi nesse sentido de agradecimento. É tudo o que eu falei, mais, os meninos estão querendo orar, todo dia. Não, não pode,

a escola é laica, eu falei, eu sei, mas eles pedem todo santo dia. Mas eu fazia naquele sentido de agradecer.

As tensões causadas pela concepção religiosa da professora Carolina, causa uma fronteira entre sua forma de olhar o mundo em função de sua religião e a própria Constituição Federal do Brasil (1988). A referida constituição explica que o país é laico, a escola é um ambiente de pluralidade e diversidade. Ensinar religião na sala é algo que, por muito tempo, excluiu o povo negro, criando fronteiras de subalternidade e exclusão. Outro ponto apresentado na fala da professora é que ela não realiza oração na sala de aula, contudo a mesma sinaliza que faz agradecimento com alunos: “ *Vamos agradecer pelo nosso dia, pela nossa família, pela nossa escola bonita, que a escola agora está reformada, está nova, mas foi nesse sentido de agradecimento*”. No processo de agradecimento realizado pela professora, a mesma dá continuidade aos elementos religiosos formadores da etnicidade cristã católica. Quando pensamos nesse encontro com diferentes etnicidades, notamos como os atravessamentos dessas professoras partem das suas relações com a própria religião. A professora Maria (2024) explica que,

Eu evito, não vou mentir. Eu evito falar. Eu falo um pouquinho. Manu me conhece. Eu acho que eu não tenho religião. Eu sou cristã porque eu acredito em Deus, mas assim eu não frequento nenhuma religião, então eu acho que eu não tenho nenhuma. E eu já passei por algumas situações assim de ser mal interpretada que hoje eu prefiro não falar. Eu não falo de religião. Eu não aceito intolerância na sala não, isso sim tem que respeitar a diversidade.

Notamos na fala da professora Maria que a religião pode ser um fator de tensão em regiões de fronteira. No seu caso, a religião é um elemento que influencia a formação da sua etnicidade, que através de diferentes crenças, perpassa em sua família. Outrossim, o processo sinalizado pela educadora mostra como as vivências nas fronteiras étnicas canalizam a vida social causando deslocamento na etnicidade da professora, pois está implicado na maior parte das vezes nos comportamentos e relações vivenciadas em grupos étnicos. Quando está na sala, a professora busca não vivenciar essas fronteiras, para não realizar manutenção de fronteiras étnicas que implicam também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos que só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. Barth (2000) explica que são as fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial, cultural ou religiosa,

Também é na fronteira que o “outro” toma a dimensão de subjugado, para que sua degradação sirva de justificativa para a permanência do dominador. Para os promotores do “desenvolvimento”, a área de fronteira é entendida como zona de fricção da civilização com o primitivo, selvagem, e a configuração inóspita da região acaba por justificar sua exploração, principalmente no sentido mercantil mais perverso, como observa Junqueira, sob alegação de estarem trazendo progresso e desenvolvimento para a região,

Na minha família desde pequena explicava sobre religiões, até eu entendi que o candomblé era como se o santo da igreja. E a fé das pessoas que seguem essa religião pode ser a mesma coisa que a minha. É praticamente, são as mesmas coisas, só muda o nome. Porque vocês adoram santos e o candomblé também tem os seus orixás. Mas os orixás eram vistos como demônios. É isso, mas se você for parar para ver existe um sincretismo entre eles no Brasil.

A experiência religiosa é um determinante enunciado da fronteira que forma a visão de mundo do sujeito de forma individual ou coletivamente, com base em suas vivências, constroem seu conceito ético e moral. Nas falas das professoras, compreendemos como a religião influenciou profundamente nos seus pensamentos e julgamentos, formas de ação e uma “verdade” única que se afirmaria para além daquilo que é material, natural, bom ou ruim. A professora Teresa relatou: “*Eu só conheci uma religião, as outras sempre foram ensinadas como algo ruim. Mas na minha sala de aula não fico ensinando sobre religião, uso esse espaço para conhecer meus alunos e falar dos conhecimentos curriculares*”.

Maria também explica que “*é no catolicismo, não. A mesma coisa. Só que lá veio da Europa e cá veio da África. Aí não é ruim. Até eu entender isso, eu vi o quê? Que era uma religião. Era uma religião suja. Era demônio. Isso aí vai gerar medo*”. A professora Carolina expressa que “*Ô, filha, para eu passar num centro de candomblé da frente, eu ia me bezendo do começo ao fim*”. As religiões afro-brasileiras sofrem com os equívocos baseados no etnocentrismo que cria um caráter de mau/bom, uma visão europeia, escravocrata e colonizadora, que impossibilita de compreender a complexidade da cosmovisão banto e Ioruba. Santana (2017) explica que a visão da mensagem explicativa dos cristãos da bíblia explicada por Alves (1979) exige uma “radical transformação das estruturas da sociedade” para que aconteça o rompimento com essa ideia equivocada das religiões de matriz africana.

A visão ensinada a essas professoras, institui a figura de Exu empregada pelo colonialismo como um diabo. Contudo, compreender que Exu é uma entidade religiosa de matriz africana, mostra como as fronteiras dessas etnicidades compreendem os legados africanos no Brasil. Durante a conversa, as professoras explicaram como os fundamentos religiosos foram ensinadas às mesmas.

A professora Maria explica que *“Eu acho que para mim foi tranquilo, minha avó sempre foi devota a São Cosme e Damião, então minha avó fazia o caruru. Eu adorava ir para rezar e sentar na rodinha lá”*. A etnicidade da professora Maria é resultado dos tensionamentos e conflitos que há entre o trânsito religioso e as vivências de diferentes identidades da sua família. É relevante também compreender que as lutas étnico-raciais fazem a ação “política” da democracia na sociedade brasileira contemporânea, como um elemento formativo da etnicidade afro-brasileira. Como mulher negra, Maria preocupava-se em olhar para seus antepassados, sua ancestralidade e os elementos formativos de sua família para compreender como a etnicidade se constroem com esses diferentes grupos étnicos.

A fala da professora Maria causou uma fricção no grupo focal quando trouxe associações dos elementos religiosos católicos com o do candomblé, como podemos notar no diálogo a seguir: Carolina questionou: *“Mas São Cosme e Damião é do catolicismo também não, mas é do candomblé também Cosme e Damião?”* Maria respondeu enfatizando que *“É. Os Erês, só muda o nome, filha. Mas minha avó também ia para o terreiro”*.

A professora Carolina relata que, *“Mas as evangélicas já me disseram, né? Uma colega nossa já disse que são dois demônios. Eu falei, filha, na minha religião a gente vê Cosme e Damião dois médicos que eram especialistas em crianças, pediatras. E por isso a gente oferece bala para eles. Para simbolizar a infância”*. Tereza ressalta que *“não acho que seja demônios, a gente não conhece e sai falando. As pessoas sempre demonizam as coisas diferentes”*. Maria contesta a fala da professora Carolina explicando: *“Não, porque é dois demônios? E a igreja católica tem seus defeitos. Sempre teve um poder central, né? E branco. Tem coisa que eu chego na missa, que eu escuto, que entra pelo ouvido e sai pelo outro”*. É interessante analisar que as fronteiras causadas pela influência religiosa entre as professoras causam um estranhamento no coletivo, quando naturalmente o pre-julgamento da professora Carolina aparece no grupo, mostrando como os seus conceitos foram ensinados desde sua infância.

Retomando o objetivo principal deste trabalho, que foi analisar como as etnicidades das professoras alfabetizadoras constituem a prática docente, com ênfase na história e cultural africana e afro-brasileira., podemos compreender que foi possível identificar como a condição de fronteira potencializa tais enfrentamentos experimentados pelos professoras alfabetizadoras, tendo em vista a ambiguidade gerada pelo processo de formação que, por um lado, gera a homogeneização, o apagamento das diferenças e, por outro, os grupos étnicos que separa aqueles que não fazem parte da proposta escolar.

As principais tensões identificadas ocorrem a partir de dois marcadores identitários: a língua como elemento definidor étnico e a referência identitária que são apresentadas a essas professoras através de literaturas, projeto e formação. Em referência à língua como elemento definidor étnico, as professoras vivem uma dicotomia, pois aprenderam o português para a aproximação com a sociedade de entorno e atualmente precisam aprender como a oralidade popular pode fortalecer a identidade e não serem discriminados dentro e fora da comunidade escolar.

Essa tensão é identificada entre as professoras quando as mesmas tentam romper com o processo educativo que substitui a ação educativa tradicional. A preservação de sua referência identitária é assumida como outro enfrentamento das professoras ao estabelecer o diálogo com as inovações da contemporaneidade e as oportunidades da globalização. Essa tensão é identificada na articulação entre os interesses pessoais e os sociais, que são evidentes e dinâmicos em uma condição de fronteira, na qual é partindo da igualdade, da diferença e da parceria que se possibilita criar o novo.

Quanto ao refletir sobre a construção de significados da sala da professora Carolina, podemos compreender que ela anuncia uma tentativa de relacionar o seu processo de reconhecimento do seu pai negro com a sua prática docente, tentando um resgate com sua etnicidade.

A segunda tensão são as relações que acontecem na construção de metodologias e das formações no planejamento. Esses espaços são permeados de grupos étnicos que se posicionam contra a ideia de novas formas sociais de ensinar, fatores que excluem a produção de diversidade cultural. Barth (1998) aponta que a ideia da interação em um dos sistemas sociais ocorre na manifestação da etnicidade do sujeito. Para que assim, possamos entender melhor o étnico das professoras alfabetizadoras. Barth (1998) nos mostra que é preciso compreender que tais grupos étnicos são parte da vivências dessas professoras para que possamos compreender a identificação realizada pelos próprios

atores, ou seja, existe uma característica de interação e afinidade entre as pessoas pertencentes a um dado grupo.

Quando tentamos compreender analiticamente os processos vivenciados pelas diferentes etnicidade das professoras, elas nos apresentam como a forma de manutenção dos grupos étnicos, bem como sobre a ênfase na observação dos processos de constituição das fronteiras étnicas e suas manutenções que são presentes no cotidiano de suas vidas: as mães que trabalham para criar suas filhas e a busca de compreender suas etnias são valores compartilhados através das culturais fundamentais, que formam suas etnicidade.

Essas professoras nos propõem pensar como as fronteiras são construídas e mantidas pelas unidades étnicas e, por isso, é possível percebermos a persistência dessas unidades na sala de aula, na vida pessoal e na formação profissional. Porém, é importante destacar que a cultura relacionada a um grupo étnico não está restrita pela fronteira, mas sim na etnicidade dessas professoras. Desse modo, ela pode também variar sem ter relação com a sua manutenção.

Já a professora Maria mostra como suas andanças construíram o enfrentamento do racismo em seu cotidiano familiar e profissional, servindo para compreender as fronteiras entre as etnia negra e não negra que estão presentes na sua etnicidade para reforçar os marcadores identitários que possibilitam construir novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva, contemplando a busca pela compreensão de uma nova lógica para a elaboração de significados dos elementos de sua cultura e das contradições e tensões que se encontram nessa realidade.

A professora Tereza apresenta as contradições e tensões que passa cotidianamente na sua vida. Seja sua relação com as fronteiras sociais, a fome, bem como a etnicidade vive fazendo um diálogo nos conflitos da interação.

4.1. As professoras alfabetizadoras e suas inter-relações étnicas e profissionais

Mas por favor
Respeita meu Orixá
Respeita o povo de santo
Que eu respeito o seu altar
João Martins

Optar em conhecer e respeitar as diferentes religiões na formação do sujeito visa compreender a formação do povo brasileiro. Esse desafio nos possibilita compreender a

história étnica de cada sujeito, das relações que fundamentam suas etnicidades, quais os dilemas que enfrentam sobre religião, cultura e identidade no cotidiano de suas vidas. Por um lado, é impossível não aguçar a curiosidade sobre as professoras com suas diferentes etnicidades religiosas e suas inter-relações, visto que, essa categoria foi apresentada tão eloquentemente pelas professoras. Entretanto, olhamos para etnicidade através da mobilidade social e cultural para que possamos entender como a formação cristalizada das professoras se organizam nas suas inter-relações. Santana (2017) explica que,

O pertencimento étnico pode enunciar elementos da religião como um traço diacrítico da cultura e trabalhar no sentido de construir o mundo social e individual. Se “identidade pressupõe conflito e inversamente conflito cria a identidade”, o protestantismo deve se manter longe de tudo que pode causar conflito e ameaçar a sua identidade (Santana, 2017, p. 116).

Buscando compreender essas dicotomias e o sentido dos signos que atravessam a vida dessas professoras, dentro do contexto cultural, perguntei a professora Carolina sua identificação religiosa e como isso atravessa sua sala de aula. Ela respondeu que: *Sempre segui a religião católica. Houve uma época de afastamento, mas depois eu retomei. Hoje eu sigo os mandamentos da bíblia, vou para as missas e participo fielmente dos momentos da minha igreja.* Quando a professora explica que segue os mandamentos bíblicos ela nos apresenta um marcador importante de cristianização, tendo em vista que esses mandamentos perpassam suas relações pessoais e profissionais. Santana (2017) explica as ameaças que o cristianismo cria sobre as identidades.

[...] O protestantismo deve se manter longe de tudo que pode causar conflito e ameaçar a sua identidade. A identidade protestante se valida quando há um afastamento das coisas que o mundo oferece tais como: contato com cultura da cidade englobando os saberes populares, grupos considerados minoritários (prostitutas, homossexuais, candomblé) (Santana, 2017, p. 116).

Questionamos a professora Tereza como a religião atravessa sua vida, ela me respondeu que: *Eu não sou uma pessoa que frequento a igreja, mas acredito em Deus, tento ter ética na minha vida em família e no trabalho. Ultimamente tenho me cuidado mais com limpezas e rezas.* A professora também nos mostra um marcador importante que faz parte de um novo movimento de reivindicar uma identidade que não pertença a nenhuma religião, mas que reivindica a “religião de matriz africana”. Quando questionei a professora se ela compreendia que essa forma de cuidado religioso era de candomblé, a

mesma respondeu assim: *“Eu sei, ela vem cuidado de mim e me explicando muitas coisas em relação a isso, nesse meu último cuidado, ela pediu para colocar comida, pediu melão e outras frutas, ainda tenho muitas curiosidades, mas estou aberta a aprender”*. As teias da sua etnicidade reivindicada pela professora Tereza, mostra que os elementos da etnicidade circulam entre cultura, pertencimento, estilo, religião e idioma, que visam uma interpretação nas reinvenções e nas identidades (Geertz, 1989).

A professora Maria nos diz como a religião se tornou algo distante delas e seus processos de negação,

É isso. Eu não posso generalizar. Mas, assim, eu não vou. Eu vou chegar lá e talvez eu não me sinta bem, eu prefiro não ir. Mas eu não tô generalizando, não. Eu tenho padres e pastores aí que você vê fazendo o propósito da igreja, o que seria para ser o propósito da igreja. Mas, pelas experiências cultivadas na minha vida... E minha irmã, que era crente antes de ser evangélico, ela foi católica, ela passou pelo candomblé, e agora tá lá.

Através da fala da professora Maria, compreendemos que em uma sociedade cristianizada, os indivíduos são orientados pelo pensamento de reafirmar o cristianismo. A professora Maria, mesmo tendo sido batizada na religião cristã e ter sua formação formada pelos valores eurocêntricos, mostra suas inquietações sobre uma religião que tenta doutrinar ou apagar seus traços afro-brasileiros. A professora também explica que *“eu não seria de religião de gente branca, se tivesse que frequentar, seria afro”*. Embora a professora Maria faça parte de uma família cristianizada, ela mostra através do seu diálogo o reconhecimento dos povos africanos em seus fundamentos.

Outrossim, as explicações da autora Santana (2017, p. 107), evidenciam que *“existem configurações que se organizam a partir de um imaginário colonizado que supervalorizam elementos cristãos”*. Carolina explicou como sua igreja se organiza, mostrando como o processo colonizador está sendo rompido,

Por exemplo, a minha igreja. Não vai só branco. Pelo contrário, até porque por conta da região. Mas eu não estou falando de quem frequenta a minha. Até na igreja Santa Rita tem poucos brancos. Não, mas eu não estou falando de quem frequentava. Eu falo de quem é histórico que a igreja católica só tivesse branco. Mas hoje em dia já mudou muita coisa. Lá o padre não mede palavras para falar o que ele pensa. Se ele vê alguma atitude errada. Ele fala na cara da pessoa para falar nada, assim, o que ele pensa. Se ele ver alguma atitude errada, ele fala na cara da pessoa.

Sidnei Nogueira (2020, p. 56) nos ensina que “[...] o racismo religioso tem como alvo um sistema de valores cuja origem nega o poder normalizador de uma cultura eurocêntrica hegemônica cristã”. Através das observações nas falas das professoras, questionamos quando elas começaram a repensar e buscar compreender essas afirmações negativas na sua formação étnica. Carolina nos explicou que *“eu não sei quando eu comecei a repensar as interferências da religião ou da minha etnia na minha vida, mas quando criança eu sofri muito por ser uma mulher de pele branca com cabelo cacheado”*.

Eu não conseguia pentear sozinha, para ir para escola. Todo mundo falava que o meu cabelo era feio. Eu quero cacheado não prestava. Eu não achava bonito arrumado naquela época, não tinha creme para modelar para segurar o cabelo para baixo, aí ficava assim eu a cesta né que eu alisei o cabelo. Um dia minha mãe cortou ele bem curtinho e ele subiu. Aí eu vim comprar uma prancha aí já começou, o estrago no cabelo o tempo todo liso de pranchinha e foi quando eu respirei né? Que parado de aí começaram a achar meu cabelo bonito que estava liso arrumado agora está bonito.

Observando que a professora Carolina sofreu com seus traços negroides na infância, questionamos como essas educadoras estão repensando as suas salas de aula, enquanto espaço construtor de uma educação laica. Maria nos contou que,

Hoje eu sou professora da Educação Básica, sou professora de primeiro ano e eu acho que meus alunos têm me ajudado a reforçar a minha identidade, porque ano passado mesmo tinha uma turma que a grande maioria das meninas é negras, tinham o cabelo crespo e ela se reconhecia em mim, começaram a soltar os cabelos por causa de mim, começar a ser reconhecer por causa de mim.

A partir da observação realizada na sala da professora Maria e suas falas, notamos a importância do negro como referência na sala de aula. Contudo a professora Carolina explicou que *“Eu fico com pena de não realizar oração na sala, porque os meninos estão sempre esperando, sempre agradecemos a Deus pela escola e por ter qualidade dos livros e materiais, eles já tinham essa rotina na Educação Infantil”*. Assim, o pensamento da professora Carolina nos explica *“como se dão as aprendizagens no interior de seus pertencimentos étnicos, tendo como referência seus símbolos sagrados que impregnam seus valores no trabalho que elas desenvolvem na escola”* (Santana, 2017, p. 107). É importante também revelar que *“esse universo de significação cristianizada interfere no trabalho do docente, trazendo para o cotidiano da escola a relação entre caminho estreito e caminho largo, saber do mal e saber do bem, bom e ruim”* (Ibid, p.107).

Santana (2014 e 2017) explica que muitos professores ainda transmitem suas bases cristãs na sua prática escolares. Desse modo, Nogueira (2020) afirma como “os atos de negação à ancestralidade negra quando rejeita seus saberes vindos dos ritos, da fala dos mitos”, criando o racismo religioso no ambiente escolar.

A professora Tereza nos esclarece que “meus *alunos não são de querer oração, então nunca pensei em colocar isso no planejamento, na verdade a escola já orienta que estamos em uma educação laica, na acolhida realizamos com música, história e roda de conversa*”.

Outrossim, refletimos através das colocações das professoras que a etnicidade religiosa é um marcador que interfere de diferentes formas no processo de alfabetização dessas crianças, tendo em vista que dois pontos são apresentados: o primeiro que ao colocar a oração na rotina das crianças, elas perdem de vivenciar a sistematização dos conteúdos científicos oferecidos pela escola/programa; o segundo que a formação cristianizada das professoras “se estabelece entre diferentes etnias, imposições objetivas que se configuram ao longo de mais de seis séculos” (Santana, 2017, p. 107).

A afirmação de que a etnicidade é política não rejeita o processo de subjetivação que conforma a pertença identitária. Conforme constatamos, é pela compreensão nas fronteiras étnicas, por vezes contraditória e conflituosa, que se afirmam as etnicidade das professoras. Percebi também nas narrativas das professoras, que tais confrontos são muito recentes para elas. Compreendendo assim, quando Barth (1876, p.188) explica que as fronteiras “persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam”. Outrossim, mesmo as professoras construindo novos contatos e informações, os elementos formadores da etnicidade na infância dessas professoras são mantidas como importância social vital do ser humano. Diríamos que essas professoras vão se posicionando à medida em que elaboram as margens do pertencimento, de consciência dessa fronteira, de modo que definir-se é um status importante de fortalecimento e demarca possibilidades de transcendência da norma colonizadora.

Aprendemos assim que nas fronteiras, a interação é como um sistema social, com esses não se revela no seu desaparecimento, mas sim nos sinais que permanecem apesar do contato interétnico da interdependência dos grupos (Barth, 1964).

Desse modo, as fronteiras étnicas das professoras alfabetizadoras são apresentadas nas unidades e nos limites culturais e religiosos que persistem em suas vivências e nas suas falas. “Assim, 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 diferentes culturas” ou religiões nesse caso, Barth (1964, p. 196).

Quando caminhamos com a formação de professores, devemos compreender as diferentes etnicidades, as fronteiras e suas inter-relações como espaço de promoção das diferentes educações para as relações étnico, afim de entender como as encruzilhadas do mundo-vida estão no processo de vivência dessas professoras. Isso envolve a análise da história, da cultura e das contribuições de diferentes grupos étnicos para a sociedade, visando conhecer que as metodologias e práticas educacionais são parte das diferentes etnicidade. A formação docente deve preparar os professores para lidar com a diversidade em sala de aula, valorizando a cultura dos alunos e promovendo o respeito e a igualdade.

A etnicidade e as fronteiras são conceitos intimamente ligados, especialmente quando se estuda a forma como grupos étnicos de professoras se definem e se relacionam com outros grupos. As fronteiras não são fixas para essas professoras, tendo em vista que, diariamente, novos grupos étnicos estão estabelecendo novas relações, para além disso, as vivências do seu mundo-vida criam suas fronteiras com si e com outros, resultando em um processo dinâmico de negociação e construção social. As diferentes etnicidades das professoras nesse contexto, são entendidas como uma forma de organização social sendo elas: a família, a escola e seus ambientes religiosos, que as professoras utilizam para categorizar a si mesmo e aos outros, causando fricções e influenciando nas inter-relações sociais, culturais e religiosas.

4.2 Cartas de professoras: um convite a encruzilhadas de afetos

O tempo passou e não por gosto meu. Já tenho quinze anos. Dei uma esticada bem grande. Se você pudesse me ver, saberia quanto mudei. De tanto puxar meu cabelo para fazer os rabos, ele cresceu: está quase do tamanho de seu. Cada dia pareço mais com você, segundo vovó. Quero estudar para ser professora, mas Lilita diz que é melhor eu ser cabeleireira, porque minhas mãos são mágicas. A única coisa que sei é que adoro ensinar às crianças. Ver o modo com elas aprendem coisas que nunca mais esquecerão. saber que, no futuro, lembrarão de mim, de sua professora (Tereza de Cárdenas, 2010, p. 101).

Recebi um convite para ler cartas, cartas de uma garota de 12 anos, que escreveu cartas para sua falecida mãe. Cartas que contavam sobre o seu dia a dia, o seu íntimo, seu lugar profundo, suas relações com a família, com a escola e outros grupos étnicos. Essas

cartas foram escritas pela autora Tereza de Cárdenas, que no livro “Cartas para minha Mãe”, um lugar de resgatar o afeto e amor que encontrava com sua mãe morta. A autora vivencia uma transição de uma criança para se tornar adolescente, o despertar para consciência racial, relações inter-raciais e a religião Iorubá de sua avó em seu cotidiano. Nas cartas, podemos nos aproximar dessas sujeitas, falar abertamente sobre as relações de poder, medo e amor que sentem, construindo assim sua etnicidade. Então, resolvi escrever uma carta me apresentando para essas professoras, uma carta que explicasse como comecei a entender minha etnicidade. Na carta eu escrevia assim,

Oi, Manu, hoje está um dia quente, estamos no inverno ainda, mas não moramos mais em Valença. Construimos uma família potente, cheia de garra e força, nossos filhos são lindos e criativos. Quem diria que iríamos conseguir chegar tão longe. Tem dias que os medos e dores ainda voltam, mas tenha paciência com você, porque hoje compreendemos que não foi a nossa culpa que sofremos tanto. Você acredita Manu, que as pessoas te admiram pela mulher incrível que é no trabalho, você fala e as pessoas te ouvem. Então, tudo que falaram para você, que não seria capaz, que você não iria conseguir estudar, não aconteceu. Você se tornou uma professora carinhosa, justa e humana. Você já ajudou tantas crianças a aprender a ler. Lembra quando você ficava com vergonha de ler, porque sua alfabetização foi ruim, porque ninguém te ensinava o dever, agora você canta com seu filho para ele aprender, você ensinou a muitos alunos a encontrar novos horizontes. Então, se suas primas te chamam de burra ou morcega, que essas palavras machucavam, lembre-se que as suas feridas estão ajudando outras crianças a ver o mundo de outra forma. Manu, você ainda está lutando, para que um dia Sebastião e Ísis possam ter o mundo que você não teve. Mas, agora você pode lutar para construí-lo (Manuely dos Anjos, 2024).

Ao escrever a minha carta, eu deixei que o lugar sensível da pesquisadora aparecesse, que eu me conectasse com as professoras. Nesse dia, olhamos para o amor de uma forma diferente, porque “a prática do amor exige tempo” (bell, hooks, 2021p. 194).

bell hooks (2021) também explica que “abrir mão de alguma coisa é uma maneira de sustentar um compromisso com o bem-estar coletivo. Nossa disposição de fazer sacrifícios reflete nossa consciência da interdependência” (...) doar mutuamente fortalece a comunidade” (p. 174). Nas cartas, abrimos mão das nossas dores individuais, para pensar as nossas diferenças, para pensar na ação política que nossos corpos estão ocupando na construção da nossa etnicidade.

A professora Tereza em umas das cartas escreveu assim,

Oi, Sei que a sua infância não foi fácil. Só agora você percebe os

reflexos. Sei o quanto você sofreu quando está nos padrões de beleza que a sociedade queria, mas sei o quanto você tentou pensar nos outros, esquecendo de você mesma. Quero te dizer que te admiro muito e acho você uma mulher sensacional, guerreira e batalhadora, sempre lutando para conquistar os seus objetivos. Sei que daqui a alguns anos você irá alcançar tudo que planejou. Ao longo da jornada, você aprendeu muito, precisou buscar forças no seu interior, para poder lidar com as situações difíceis que a vida te proporcionou. Mas sempre você respirou e tentou dar a volta por cima. Lembro o quanto você sofreu com a separação dos seus pais. E tentar lidar com os vícios de sua mãe não foi nada fácil, mas você tentava de tudo para não se entregar aos outros. Você, às vezes era crucificada por sua família pela forma que conduzia essa situação, não sabendo eles que você lutava com todas as suas forças para lembrar sua mãe do alcoolismo e tabagismo. Mas o tempo se passou e as coisas foram melhorando, mas diante de tudo isso as marcas permaneceram.

Ouvia a Tereza falar do seu processo de amadurecimento tão precocemente, me lembrou da fala da escritora no Livro Cartas para minha mãe,

Mãezinha, vovó está brava comigo. Quer que eu lave a roupa da casa onde ela trabalha. Diz que assim aprendo a fazer alguma coisa útil e ajudo com o dinehiro que ganhar. Já falou com eles e tudo. Não quero. Não quer ser doméstica.
[...]
Agora tenho que fazer a limpeza e cozinhar. É uma forma de ganhar a comida que elas [a tia e avó] me dão. É o que titia diz (Cárdenas, 2010, p. 35).

O processo da construção da etnicidade de muitas meninas de classe desfavorecida, ao contrário de uma simples abstração, está envolto da infância e de vários fatores que envolvem questões sociais, educacionais, familiares, religiosos e culturais. No texto “Etnicidade: Cultura residual, mas irreduzível”, Manuela Carneiro da Cunha explica que, “o uso da etnicidade levanta muita poeira, na medida em que toca diretamente em questão da adequação da auto-consciência de grupos. E, portanto, subentende juízos de valor e questões de legitimação tanto de tais organizações quanto de estudos sobre elas” (p. 3). “Quando ouvimos os pensamentos, sentimentos e as crenças de outras pessoas, é mais difícil projetar nelas nossas percepções sobre quem são” (bell hooks, 2019, p. 91).

A identidade é entendida aqui, como um movimento de construção histórica, social, cultural e plural, pois, implica um olhar sensível na construção dos diferentes grupos étnicos ao qual os sujeitos pertencem e a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Nilma Lino Gomes (2004) explica que construir

uma “identidade positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Barth (1969, p. 11) ressalta que a identidade étnica passa a ser definida em termos de adscrição: assim, quando uma pessoa se considera de uma etnia, ela é considerada como tal pelo grupo. Pensando nessa relação de percebermos as professoras e os grupos que interagem, bem como a sua regra de inclusão e exclusão, que a professora Maria explica escreve que,

Oi,

Sei que talvez você não perceba agora e os reflexos só venha futuramente, mas hoje percebo o quanto foi difícil, sempre tentando se encaixar em um padrão que nunca seria nosso, sempre tentando agradar outras e esquecendo de si mesma! Quero te dizer que daqui a vinte anos você conseguirá alcançar tudo que planejou e muito além e você não precisará fingir ter outra aparência, as pessoas vão te achar bonita do jeito que você é, não precisará alisar os cabelos e esconder a testa, a pessoas vão te notar não só pela inteligência e carisma, mas também pela beleza, o que agora pode ser algo impensável, vai ser real. Mas não pense que os padrões mudaram, ainda vivemos em uma sociedade extremamente racista e sexista, a diferença está em você e como vai se sentir! Nossa família e principalmente nossa mãe, não mudou muito, ela ainda fala do nosso cabelo e ora ou outra lembrar que poderia ter arrumado outro pai para nós “pra ver se a gente tinha um cabelo bom e....” Mas você aprendeu a lidar com isso e às vezes ela até faz um elogio, mas só quando o cabelo tá preso ou de tranças. Enfim, ao longo da nossa jornada aprendemos a nos sentir bonita e amar cada traço da nossa negritude, o processo não será fácil, mas vai dar certo! (2024).

A professora Maria nos apresenta como o movimento de revisitar o passado permeia pela sua etnicidade, como as palavras duras ensinadas à sua mãe determinam como a estética negra não é valorizada. Seu corpo, anda na contramão, na ancestralidade, em busca de si, no ato político, reivindicar sua negritude. A escritora Carolina Maria de Jesus, diz em quarto de despejo,

16 DE JUNHO ...

O José Carlos está melhor. Dei-lhe uma lavagem de alho e uma chá de ortelã. Eu zombei do remedio da mulher, mas fui obrigada a dar-lhe porque atualmente a gente se arranja como pode. Devido ao custo de vida, temos que voltar ao primitivismo. Lavar nas tinas, cosinhar com lenha. ...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam: —É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro

mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. ...Um dia, um branco disse-me: —Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

Trabalhar com cartas é ver profundamente como se constroem as relações das diferentes etnicidades. Como as falas de uma mãe podem afetar com dores e amor, como essas mulheres foram forjadas nas palavras e no pensamento de uma geração eurocentrada e eurocêntrica. Quebrar com os códigos identitários que interferem como essas educadoras se olham, é também um movimento de conhecer como sua identidade é formada nessas relações. O movimento das professoras Maria e Teresa nos ensina que não podemos continuar permitindo que o “diferente”, o “outro”, tenha forças políticas, históricas e culturais para se auto negar a sua existência ou a sua cultura. A autora Nilma Lino Gomes, explica que,

Construir uma identidade étnica positiva em uma sociedade que ensina ao negro, desde cedo, que para ser aceito é preciso igualar-se ao outro é um desafio enfrentado por educadores/educadoras, alunos/alunas, pais/mães, negros/negras. Será que estamos atentos a essa dimensão? Será que incorporamos essa realidade séria e responsável quando falamos de diversidade cultural? (1996, p.53).

No grupo focal, dialogamos como essa diversidade cultural, a identidade e suas dimensões de vida, fazem parte da construção da etnicidade, como um conceito que se transformou em um movimento de uma “viagem de volta” (Oliveira, 1999), pois, para se conhecer o sujeito precisa revisitar seu passado, seu presente e olhar para suas relações no futuro, através dos elementos e instrumentos que as pessoas utilizam para construir suas relações sociais, seus encontros interétnicos e identidades etno-culturais. Barth explica que a etnicidade acontece através da organização social de diferentes culturas (Barth, 2005, p. 16), através dos “signos culturais de diferentes etnicidades” (Poutignat; Streiffenart, 1998, p. 141). Os signos das diferenças culturais dessas professoras, são elementos presentes em suas cartas, suas lembranças de falas pejorativas e o amadurecimento precoce, pelo contato com o universo de alcoolismo e busca do sustento mostraram que elas nunca andaram sozinhas.

Nesse encontro, também encontramos as fronteiras étnicas que conduzem nossa formação, encontramos nas nossas histórias, elementos culturais e sociais que nos tornaram educadoras e mulheres trabalhadoras. A Teresa sempre explica que “*é preciso trabalhar para conseguir uma vida diferente*”, já Maria conheceu na educação, no chão da sala de aula “*eu mesma, conheci meu corpo, meu cabelo, a mulher que sou*”, e eu, nessa pesquisa, aprendi que as fronteiras se constroem quando conhecemos o encontro do passado e presente dessas educadoras, somos frutos de escolhas, mas também de uma sociedade que culturalmente nega a liberdade estética e social das mulheres, Teresa, Maria e eu encontramos nas escolas uma forma de repensar o mundo e construir a nossa forma de ensinar.

As fronteiras da etnicidade é um movimento que permitiu o contato no interior do sistema interétnico, nas formas opostas e independentes de cada educadora, formando assim uma fricção interétnica, que mostrou os fatores sociais como vulnerabilidade, família e classe dessas educadoras, como também fatores culturais que se formam em suas famílias, a Maria e Carolina como eu filha de uma mulher branca com homem negro e a Tereza que foi criada por sua mãe, situação de muitas mulheres brasileiras vivenciam. Roberto Cardoso de Oliveira (2006) diz que as etnicidades formam-se nas categorias da cultura, das fronteiras e elementos sociais. Essas fronteiras nos permitem compreender como elas se relacionam com suas diferentes etnicidades, como o contato causa uma fricção que aproxima e distancia essas mulheres. Nas cartas, cada educadora permitiu-se conhecer-se melhor, conhecer nossas intimidades possibilitam o atravessamento em nossas vidas.

Nesse dia, infelizmente Carolina não pôde estar entre nós, conversamos sobre a carta, mas o tempo de cada pessoa é diferente, pois, encontrar a si é um processo profundo e cuidadoso, que precisamos respeitar.

ENCRUZILHADAS DAS EDUCADORAS: ETNICIDADES E VIDAS, ACABAMENTOS PROVISÓRIOS

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só
Sued Nunes

As encruzilhadas nos mostraram como o inacabado tem seus atributos na condição de novas possibilidades, como o cruzo está no princípio e na potência de viver em sociedade e com si. Movimento, diálogo, sorrisos, inacabamento, disponibilidade, invenção, dúvidas, corpo, experiências e aprendizagem, são elementos que fundamentam o fenômeno educativo, também são os elementos que conduziram essa pesquisa, pois conhecemos nossas intimidades e relembramos histórias da infância que dialogam sobre os signos e significados que perpassam a formação da etnicidade. Nossa etnicidade, nossa forma de se relacionar consigo e com o outro, a forma de ver e estar no mundo.

Na etnicidade, através dos estudos de Barth (1976, 1998), Carneiro da Cunha (2009), Santana (2020,2019) e Bacelar (1998), compreendemos a relação entre as encruzilhadas com as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras, que através das suas infâncias nos mostraram como as fronteiras causam uma aproximação de experiências e um distanciamento de concepções filosófica e ética.

Santana (2014) evidencia que pensar na educação e nas etnicidades dessas professoras, enuncia imagens e rituais didáticos, que são referenciados pelos símbolos religiosos que unem suas teorias e práticas, como proposta de conhecimento no ambiente escolar. Outrossim, essa pesquisa no seu âmago alcançou a hipótese, visto que colocamos como ponto crucial as diferentes etnicidades e formação docente como espaço de criar espaço de debate e reflexões sobre as categorias apresentadas, através dos grupos focais realizados, levantando com essas educadoras estudos sobre etnicidade, cultura, literatura negra e legados africanos, construindo assim uma nova relação social e profissional.

Pensar nessas relações construídas por famílias que vivenciaram de formas distintas a cultura, religião, a linguagem e os costumes, nos mostram que a etnicidade tem seu fundamento social na forma que essas educadoras transmitem suas experiências e concepções para novas gerações.

A recontextualização das identidades étnicas, como no caso das professoras, exige

que se esclareçam as especificidades das etnicidades em confrontação e, especialmente de negociação em que as identidades se formam e reformam-se na contemporaneidade, especialmente se tem em conta as fronteiras construídas pelas suas famílias e grupos étnicos. Uma vez que, dentro de uma perspectiva de “herança” concreta, os participantes ilustram, predominantemente, uma construção identitária plural e marcada pela presença de identificações com elementos étnicos e nacionais, muitas vezes, contraditórios.

Cardoso de Oliveira (2000), por exemplo, propõe a definição de identidades em crise. Essa definição faz sentido quando, em sua movimentação no interior de sistemas sociais, os caminhos de que se valem, levam certas pessoas a viverem situações de extrema ambivalência. No caso de nossas professoras, essas fronteiras interferem de forma significativa no fazer pedagógico, pois as mesmas levam suas vivências para o ambiente escolar.

Nas encruzilhadas com a vida e as vivências dessas educadoras, aprendi que as diferentes etnicidades encontram nas fronteiras as respostas dos seus questionamentos sobre identidade étnica, formação étnica e religião. Refletimos também nessa retomada coletiva com suas diferentes etnicidades, pensar como as implicações políticas e sociais, estão envoltas da religiosidade e suas práticas cotidianas em sala de aula, tendo em vista que um dos pontos relevantes das suas falas, mostram como a religião causa uma fricção de posicionamentos nos conhecimentos produzidos no ambiente escolar que está envolto de diferentes grupos étnicos.

A construção da pertença a um grupo étnico é questão de definição social, cultural, de interação entre a autodefinição dos membros e a definição dos outros grupos. As professoras mostram sua participação em grupos étnicos, como: a família, a religião e a escola, que são ambientes ambíguos. É esta relação dialética entre as definições exógena e endógena de pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e à recomposição (Barth, 1997; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995/ 1997; Seyferth, 1997).

Outrossim, essa pesquisa revelou como as fronteiras colocadas pelas professoras impossibilitam a construção de conhecimento científico, cultural e de diferentes grupos étnicos. Ressalto aqui, que as vivências das professoras são mecanismos de uma doutrina evolucionista e protestante, que cria uma segregação racial e cultural. A professora Santana explica que “No bojo do processo da colonização portuguesa foi primordial a elaboração de categorias classificatórias que, do ponto de vista social e jurídico, visam

criar homogeneizações e controlar as populações sob o seu domínio” (Santana, 2017. p. 31), desse modo a homogeneização tem como finalidade uma organização social baseada na cultura, religião, linguagem e signos da colonização, negando e inferiorizando as diferentes etnicidades.

Outro desenrolamento é a grande necessidade de formação continuada que traga essas temáticas, pois, através dos relatos das professoras notamos como a formação cristianizada, interfere na prática docente, como nos alertou a autora Santana (2017). Assim, visando romper com os paradigmas da temática de matriz africana, como religião, cultura e legados africanos como espaço de silenciamento e negação dos povos afro-brasileiro, para que possamos reescrever novas histórias no ambiente escolar, precisamos pensar como Gomes (2003, p. 5) explica que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Ao pensar na construção dessas diferentes etnicidades, estamos falando da “linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas não?”, levou em consideração o conceito que Cunha (1987. p. 99) explica que “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” (idem). O sociólogo Max Weber (2000/2009) explica que etnicidade transcende os elementos físicos e biológicos, para a construção social do sujeito, como notamos nos relatos dessas mulheres, seus signos e significados sobre religião e cultura tem um impacto nas suas práticas escolares, através de seleções metodológicas.

Pensar nesses arranjos, entendemos que a etnicidade é uma organização, política, um ato de resistência e autoafirmação do sujeito. Cunha (1987), que durante a sua vida vai construindo seus posicionamentos através da cultura, das vivências, língua, religião e religião, ao qual foi inserida, pois, “a etnicidade é então apontada, dependendo de onde se manifesta, se em sociedade socialista ou em sociedade capitalista, seja como urna sobrevivência arcaica, seja como um modo inadequado, pré-político, de reivindicações” (Cunha, 1987).

Gosto de pensar no cruzo que se levantou nessas reivindicações de ser e estar com essas educadoras, que, com ato político, se entregaram sem dedo de mostra e vivenciar experiência umas com as outras, construindo assim novos caminhos para as novas

etnicidades, com amor que cura (bell hooks, 2021).

A professora Carolina nos permitiu conhecer como uma mulher mestiça, que se reconhece como branca, vive entre as fronteiras da sua etnicidade, como os traços negroides são marcadores na sua infância, como espaço de negação e distanciamento da sua identidade étnica. Outro ponto apresentado pela educadora foi a cristianização de que deu referência para sua prática em sala de aula. Observando também que, embora filha de um homem negro, suas referências na infância prevalecem o universo cultural de uma cultura branca, distanciando as mesmas de influências afrocentradas.

A professora Maria, se autodeclara como preta, não tem uma identificação religiosa, porém muitas práticas incluem vivências de religião africana, como o caruru oferecido por sua mãe na infância, que é católica. Outro ponto importante é a consciência da educadora em relação aos elementos positivos da cultura afro-brasileira na sua infância. Maria deixa claro que essa retomada só aconteceu na universidade quando “Então na universidade eu ao longo do curso eu disse decidi deixar meu cabelo natural e aí foi outro processo também”. Hoje, essa ação repercute também na sua sala de aula afirma a educadora, quando explica que:

Então quando eu coloco tranças e isso ela estava com o cabelo solto, elas iam com cabelo solto, eu coloquei trança, elas colocaram tranças para ficar igual a mim, então essas coisas vão fazer muito que é reafirme e minha identidade e também passe para eles a importância né da gente se reconhecer e também de trazer o histórico. Porque então a gente não quer se reconhecer como negro pelo o que é imposto pela sociedade né? Que um negro foi escravizado que ser negra é ruim que tudo que vem do negro é ruim. Então eu tento a cada dia também tá desconstruindo.

O que ficou claro em suas falas durante a pesquisa é que ela teve uma relação de forma positiva com os elementos da cultura afro-brasileira na infância, já que sua memória a leva a lembranças boas desses momentos, porém essa consciência só se deu na fase adulta. Portanto, a sua prática docente dialoga com a mitologia afro-brasileira, uma vez que há uma abertura por parte da professora para esses saberes.

Para a professora Tereza, sua autodeclaração é parda, a mesma se coloca bastante receptiva em trazer elementos afro-brasileiros para a sala de aula. Destacou que “esse ano falamos de Carolina Maria de Jesus, como uma mulher extraordinária, falamos de Conceição também”. Outro ponto interessante é a valorização da comunidade como elemento científico e cultural nas suas aulas. Observei o processo de rompimento das

configurações cristianizadas em sua vida, quando a professora como a se colocar no lugar “pertencimento” à cultura afro-brasileira, falando da sua identificação com o Candomblé. Outro ponto importante é sua referência positiva na infância com a prática de rituais de cura, por meio da reza, com folhas sagradas para o Candomblé. Desse modo, sua prática docente tenta neutralizar as diferentes mitologias em sala, porém o seu pertencimento traz práticas afro-brasileiras ainda que seja esporádica.

Analisar as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras me fez refletir que suas etnias pretas, pardas e brancas são construções sociais, históricas e culturais. Que se afirmam no movimento que estão em contato umas com as outras causando fricções, nas religiões no modo de fazer pedagógicos e na forma de ver e compreender o papel dos povos africanos em suas vidas. Ser negra para Maria, foi um ato de autoconhecimento de si, para Tereza reconhece-se com parda fala de um movimento errante de olhar o passado e para Carolina ser branca e um elo que a liga com a forma de viver. Suas etnicidades são apresentadas, através de suas narrativas, do seu movimento e vida-mundo, com si e com os outros.

Em suma, essa pesquisa nos mostra que o contexto histórico e os valores identitários da cultura originária da África, são elementos importantes para a construção da etnicidade das professoras alfabetizadoras, visto que o pertencimento fortalece o movimento de representatividade na educação. Assim, existem lacunas nesse caminho apontadas durante a pesquisa, como pensar a investigação das infâncias, como elemento de compreender as influências de uma formação cristianizada apontada pela pesquisadora Dr^a Marise de Santana.

Logo, resalto que durante a observação e os grupos focais, percebe-se que muitos professores estão dispostos a aprender e continuar seus estudos sobre História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, garantindo assim o fortalecimento da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 para oferecer uma educação mais diversificada e plural. Todavia, ainda existe uma limitação da escola e do município para criar estratégias de formação continuada desses profissionais.

Deixo aqui meu agradecimento a essas professoras e mulheres que abriram os caminhos e se permitiram a pensar uma nova forma de educar através de suas etnicidades. Essa pesquisa é um movimento de povoar o mundo com afetos e amor, mas acredito que será apenas o começo dessa caminhada.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Norma. “**Anzaldúa’s Frontera: Inscribing Genetics.**” In: ARREDONDO, Gabriela; HURTADO, Aída; KLAHN, Norma; NÁJERA-RAMÍREZ, Olga; and ZAVELLA, Patricia (eds.). *Chicana Feminisms: A Critical Reader*. Durham: Duke University Press, 2003. p. 354-369.

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** *Estudos feministas*, ano 8 primeiro semestre, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ATHIAS, Renato. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira: De Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 133 p.

BACELAR, J. **O negro em salvador: os atalhos raciais.** R. História, São Paulo, n. 129-131, ago./dez. 1993 a ago./dez. 1994. p. 53-65

BARCELLOS, Mario César. **Os Orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia.** _ Rio de Janeiro. Pallas: 2002.

Barth, F. (1997). **Grupos étnicos e suas fronteiras.** São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista. (Original publicado em 1969)

BARTH, Fredrik. 1954. "**Father's brother's daughter marriage in Kurdistan**". *Southwestern Journal of Anthropology*, 10(2):164-171.

BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras.** In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 185-227.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BENISTE, José. **Mitos Iorubás: o outro lado do conhecimento.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.

CÁRDENAS, Teresa. **Cartas para a Minha Mãe**. Tradução Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade étnica e a moral do reconhecimento**. In: **ATHIAS, Renato. Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade étnica e multiculturalismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 19-57.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível**. In: **ATHIAS, Renato. Cultura com aspas**. São Paulo: CosacNaify, 2009, p. 235-244.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: **CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD (Org.)**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível**. In: _____. **Antropologia do Brasil**. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, p. 97-108, 1986.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify. . Acesso em: 18 jan. 2025. , 2009

DELALANDE, Julie. **A criança na escola**. In: **FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.)**. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FERREIRA, Edson D.; SANTANA, Marise de.; NASCIMENTO, Washington S. **ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano**. Apresentação Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 198.

GOMES, Nilma Lino. **Escola Identidade Étnica e Alteridade**. v. 25, n. 98. *Revista de Educação -AEC*.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

hooks, Bell. **E eu não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

hooks, Bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022c, 308p.

hooks, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022a.

hooks, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KABENGELE, Munanga. **Mestiçagem e identidade afrobrasileira**. , Niterói: Intertexto, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei et al. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: UFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2000b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisaformação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Hermes re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente.** Revista da FAGED, v. 2, n. 2, julho, p. 32-45, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais.** Revista da FAEEBA, v. 5, n. 6, p. 24-49, 1998.

MUNANGA, K. **“Arte afro-brasileira” o que é, afinal?** In: ASSOCIAÇÃO 500 ANOS BRASIL ARTES VISUAIS. Mostra do redescobrimento. Arte afrobrasileira. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000. p. 98-111.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004. . Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaira , 2020. (Feminismos plurais/coordenação de Djamil Ribeiro).

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLIVEIRA, Roberto C. **Identidade étnica, identificação e manipulação.** In: Identidade, etnia e estrutura social. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: 1976. (Coleção Nicolai). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/identidade-etnia-e-estruturasocial>. Acesso em 13 jun 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Ação indigenista: etnicidade e o diálogo interétnico.** Revista Estudos Avançados, n. 14: São Paulo: EDUSP, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Oliveira de. **O trabalho do antropólogo.** 3. ed. São Paulo: Paralelo 15, 2006. Capítulo 01.

Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995/1997). **Teorias da etnicidade.** São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo. (Original publicado em 1995)

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução por Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo:Unesp, 2011.

POUTIGNAT, Phillippe. **Teorias da Etnicidade. Seguimento de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart**; tradução de Elcio Fernandes. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

. _VOGEL, Arno, MELLO, Antônio da Silva e BARROS, José Flávio de. **Galinhã D'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro. Pallas: 2005.

REIS NETO, João Augusto dos. **“Exu e a descolonização da docência: religiosidade afro-brasileira, cinema e a formação de professores(as)”**. 2019. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei. 2019.

REIS, Alcides Manoel dos. **Candomblé: a panela do segredo**. São Paulo: Mandarim, 2000.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a Educação e a Construção de uma Auto-estima Positiva no Educando Negro**. In CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

RUFINO JUNIOR, Luis Rodrigues. **“Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo”**. In: VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação, 2015, Rio de Janeiro. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação, 2015.

SANTANA, Marise de. **Etnicidades e lutas religiosas entre crentes, católicos e “macumbeiros” no recôncavo da baiana**. SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington (organizadores). **Luanda e Bahia: identidades e etnicidades em contextos contemporâneos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANTANA, Marise de. **Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda/ Marise de Santana; Edson Dias Ferreira; Washington Santos Nascimento** - Jequié; Rio de Janeiro:

Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB) e Áfricas: grupo de pesquisa Interinstitucional (UERJ - UFRJ), 2017.

SANTANA, Marise de. **Formação Étnica Cristianizada de Docentes**. In: RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. Diferenças e desigualdades no cotidiano da Educação Básica (Org.). CampinasSP: Mercado de Letras, 2017. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SANTANA, Marise de. **ODÊ ERÊ: espaço de construção do conhecimento afro-brasileiro**. In ODEERE: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011

SANTANA, Marise de. **Relações étnicas: desafios para o ensino, pesquisa e extensão no campo interdisciplinar. Odeere (UESB)**. Dossiê: Relações étnicas e contemporaneidade. V. 4, n.8,p. 35-49, 2019.

SANTOS, Milton (Coord). **A Região de Amargosa**. Bahia: Comissão de Planejamento Econômico, 1963.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. **Puxando um fio ...** In. _____ (Org.) Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 07-19.

WEBER. M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro:Zahar. 1987.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada

Entrevista a ser realizada com professoras do PRALLER que atuam como alfabetizadora na escola selecionada para pesquisa., selecionados a partir da análise dos questionários de modo a construir um levantamento de realidades diversas.

Parte 1: Percorso Pessoal (infância, família e escolaridade)

1) Gostaria que você contasse um pouco sobre o seu percurso familiar, a etnia de seus pais, experiência em família e na sociedade,

Parte 2: Percurso acadêmico e profissional:

1) Gostaria que você contasse um pouco sobre o seu percurso acadêmico, desde a sua experiência na escola, como aluno(a), passando pela escolha por um curso de licenciatura até a experiência ao longo da graduação.

2) Para você, a opção por um curso em educação possui relação com quê?

2.1 -Passa pela sua identificação étnica?

3) O que você busca com a prática em sala de aula?

4) O que você acredita que vai aprender/ está aprendendo com esse curso que não aprendeu antes?

5) Qual a sua maior inquietação como professor?

6) Atualmente, em qual(is) instituição(ões) você trabalha?

Parte II: Educação das relações étnico

7) Ao longo de sua formação, você teve contato com essa abordagem?

7.1 – Se sim, quando e onde?

7.2 – Se sim, o contato foi resultante de um interesse seu ou fazia parte do currículo da instituição?

8) No seu entendimento, a educação para as relações étnico é uma diretriz pedagógica na(s) instituição(ções) em que você atua?

Comente a sua percepção

9) Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08? 10.1 – Inclui em sua prática docente o que é previsto nela?

10.2 – Pode descrever um exemplo?

10.3 – Na sua opinião, qual o maior obstáculo para o não cumprimento da lei?

Parte III: Identidade, autopercepção e autoinscrição:

11 – Como você se sente pensando a etnicidade neste momento?

Fale um pouco sobre como você construiu a sua identidade negra. 12 – Houve alguma experiência especialmente marcante neste processo? Caso positivo, descreva o que aconteceu e como você se situou.

13 – Em que espaços e momentos você vivenciou positivamente sua identidade negra?

14 - Por outro lado, houve situações constrangedoras ou em que vivenciou preconceito racial? Pode indicar alguma?

15 – O que você acha importante como professora/ professor para que os/as alunos/as desenvolvam positivamente suas identidades?

16. O que você compreende como os legados africanos?

17. Todos os brasileiros são afro-brasileiros? Qual a importância de compreender a subjetividade e historicidade negra no ambiente escolar?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr. (a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Manuely Santos dos Anjos*.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Drª Marise de Santana / Manuely Santos dos Anjos*.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE AMARGOSA-PRALLER NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A pesquisa visa contribuir de forma significativa para efetivação de práticas e metodologias diversificadas, pós-coloniais, multiculturais e pluriculturais na Escola Vivalda Andrade Oliveira, resgatando os símbolos e manifestações afro-brasileiras como elemento crucial para alfabetização de crianças negras, assim, a pesquisa será desenvolvida em duas etapas: a primeira o processo de observação participante, contribuindo com o desenvolvimento de metodologias com as colaboradoras e entrevistas para obtenção de dados para a pesquisa e a segunda formação continuada para os professores da Escola, visando levantar temas inerentes a pesquisa como elemento de formação continuada dos mesmo.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

OBJETIVO PRIMÁRIO: Investigar como as professoras com diferentes etnicidades contribuem para alfabetizar crianças negras.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: Narrar e discutir as trajetórias de vida e profissional das professoras do Programa de Alfabetização e Letramento/Amargosa-PRALLER; Compreender o processo de formação inicial e continuada das professoras do Programa de Alfabetização e Letramento/Amargosa-PRALLER para contribuir/interferir na alfabetização das crianças negras;

Debater as metodologias desenvolvidas pelas docentes, a respeito da valorização da Cultura e História dos povos africanos e afro-brasileiros.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

A etnicidade e a formação docente são epistemologias para repensar a construção da alteridade na sociedade, o movimento da construção ideológica, cultural e identitária. Na contemporaneidade ainda vivenciamos paradigma na prática pedagógica capaz de estigmatizar os corpos e as diferentes etnias. Poutignat e Fenart (2011) explicam que a etnicidade é o novo paradigma das ciências sociais, conceituar o fenômeno daria vez a uma nova questão teórica e empírica nas ciências, capaz de repensar as noções sociais e de grupos.

Portanto, usaremos a pesquisa qualitativa, pois trabalharemos com valores, crenças, representações sociais, atitudes, política, historicidade e trajetórias de vidas, que são elementos norteadores das diferentes etnicidades das professoras colaboradoras, como afirma Turato (2005), Minayo & Minayo-Gómez (2003), e Tartuce (2006)

A pesquisa terá como abordagem a etnopesquisa-formação crítica como uma possibilidade metodológica para contribuir para adesões de reflexões e práticas pedagógicas que valorizem as relações étnicas no ambiente escolar com base nos estudos de Coulon (1995), Heritage (1999) Macedo (2010) explicam que a etnopesquisa-formação tem como finalidade conhecer dentro, *in situ*, em ato, o educador-pesquisador que olhará as múltiplas culturas, suas estéticas e cosmovisões.

A abordagem da etnopesquisa-formação será organizada em duas etapas para organização da pesquisa: Coleta de dados através do método qualitativo e formação continuada das professoras colaboradoras que será realizada no final da coleta de dados.

Para compreender as diferentes etnicidades das professoras do PRALLER usaremos como coleta de dados a observação participante, Gil (1999) entre professora/aluno, professoras/professoras na construção das metodologias e atividades que serão desenvolvidas em sala e trajetória pessoal/trajetória profissional que terá duração de 6 meses, considerando alguns aspectos importantes para garantir a ética dessa pesquisa:

a. Expressão verbal e não verbal: Como as falas valorativas (elogios) ou afetos podem contribuir no desenvolvimento da aquisição da leitura e escritas das crianças negras ou falas negativas (depreciativas) ou rejeição de contato físico, que podem prejudicar o avanço da alfabetização dessas crianças negras.

b. Práticas Pedagógicas das professoras: Como elementos positivos e negativos em cartazes, atividades e metodologias desenvolvidas em sala sobre a diversidade étnica brasileira.

Na segunda etapa de coleta de dados dessa pesquisa será utilizado técnicas interpretativas como entrevista semi-estruturada que visa compreender a trajetória de vida e formação dessas educadoras e como suas práticas na alfabetização podem contribuir para a identidade das crianças negras. Assim, sinalizo que o roteiro de entrevista se encontra no apêndice para o acompanhamento desse comitê.

Nesse sentido, a pesquisa será desenvolvida na Escola Vivalda Andrade Oliveira, nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, do Programa de Alfabetização e Letramento de Amargosa-PRALLER. Teremos como colaboradoras quatro professoras, sendo duas do turno matutino e duas do turno vespertino.

Em suma, afirmo que esta pesquisa respeitará as diretrizes estabelecidas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que impõe diretrizes éticas para pesquisa com seres humanos. Ênfase que, antes de iniciar a pesquisa, esta será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia (UESB) e o estudo só será iniciado após a autorização do referido órgão.

Destaco também que no andamento da imersão no campo, todas as colaboradoras serão informadas sobre os riscos da pesquisa e caso concordem em contribuir com o desenrolar desta investigação, serão apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de Imagem e Depoimentos para que assinem em conjunto com a pesquisadora, garantindo plena confidencialidade das informações coletadas, sendo destacado que quaisquer colaboradora poderá desistir da participação deste trabalho em qualquer momento da investigação sem que isso tenha prejuízos as mesmas.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveir, durante janeiro de 2024 a junho de 2024.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 min, por exemplo.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

O processo de estudos das diferentes etnicidades das professoras do PRALLER, visa contribuir para as práticas pedagógicas da Escola Vivalda Andrade Oliveira, desse modo compreendo que toda pesquisa possui um certo grau de risco com as colaboradoras, assim como pesquisadora me proponho realizar as entrevistas, observação, e narrativas, visando o respeito a ética ao ambiente educacional, como também estabelecendo a minimização de ocorrências de riscos durante a socialização dos dados da pesquisa. Ressalto que durante a entrevista, poderá ocorrer desconforto nos relatos de experiência de vida ou profissional das colaboradoras, porém, todas as informações e sensações serão respeitadas em relação à garantia do sigilo e confidencialidade. Para isso, será garantido o anonimato das colaboradoras e sigilo dos depoimentos, usando nomes fictícios/literários para cada colaboradora. Destaco também que todas as colaboradoras estão informadas que podem recusar-se a responder ou participar de alguma etapa da pesquisa, caso a mesma proporcione desconforto.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Ressalto que durante a entrevista, poderá ocorrer desconforto nos relatos de experiência de vida ou profissional das colaboradoras, porém, todas as informações e sensações serão respeitadas em relação à garantia do sigilo e confidencialidade. Para isso, será garantido o anonimato das colaboradoras e sigilo dos depoimentos, usando nomes

fictícios/literários para cada colaboradora. Destaco também que todas as colaboradoras estão informadas que podem recusar-se a responder ou participar de alguma etapa da pesquisa, caso a mesma proporcione desconforto.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa visa contribuir de forma significativa para efetivação de práticas e metodologias diversificadas, pós-coloniais, multiculturais e pluriculturais na Escola Vivalda Andrade Oliveira, resgatando os símbolos e manifestações afro-brasileiras como elemento crucial para alfabetização de crianças negras, assim, a pesquisa será desenvolvida em duas etapas: a primeira o processo de observação participante, contribuindo com o desenvolvimento de metodologias com as colaboradoras e entrevistas para obtenção de dados para a pesquisa e a segunda formação continuada para os professores da Escola, visando levantar temas inerentes a pesquisa como elemento de formação continuada dos mesmo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa também visa contribuir para o desenvolvimento social do Bairro Santa Rita, possibilitando a visibilidade cultural e sociológica da comunidade a qual a escola está inserida, Propocionando a aproximação da academia com a comunidade, conhecimentos científicos com os conhecimentos populares para a potencialização da alfabetização das crianças negras.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo

de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Manuely Santos dos Anjos*

Endereço: **Rua A, Loteamento Santo Antonio, Centro-Amargosa-BA**

Fone: 7598849-1037 / E-mail: manuely.lamdyn@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Amargosa-BA, 10 de outubro de 2023

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

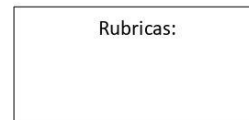
Página 5

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:



se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Amargosa-BA, 10 de outubro de 2023

Assinatura do(a) pesquisador

Página 6

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	A RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE AMARGOSA-PRALLER NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Manuely Santos dos Anjos</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa**
 do indivíduo pelo qual sou responsável

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 1

APÊNDICE D

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

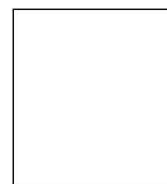
Eu, Nívia Roberta dos Santos Lôbo, ocupante do cargo de Coordenadora Pedagógica do PRALLER-SEMED do(a) Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **A RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES ETNICIDADES DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE AMARGOSA-PRALLER NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS.**, dos pesquisadores Manuely Santos dos Anjos após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Amargosa-BA, 10/10/2023

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:



Impressão Digital
(Se for o caso)