

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS (CAMPUS MANAUS CENTRO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

TEREZA DE JESUS DOS SANTOS

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SULEADA PELA
PRÁXIS DECOLONIAL A PARTIR DA AFRO-PERSPECTIVA**

MANAUS-AM
2024

TEREZA DE JESUS DOS SANTOS

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SULEADA PELA
PRÁXIS DECOLONIAL A PARTIR DA AFROPERSPECTIVISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientador: Prof. Dr. Tarcisio Serpa Normando.

MANAUS-AM
2024

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S237n Santos, Tereza de Jesus dos.

Narrativas (auto)biográficas, resistência e empoderamento: uma proposta para a formação de professores baseada pela práxis decolonial a partir da afroperspectiva / Tereza de Jesus dos Santos. – Manaus, 2024. 116 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2024.

Orientador: Profa. Dr. Tarcísio Serpa Normando.

1. Formação de professores. 2. Narrativas (auto)biográficas. 3. Educação antirracista. 4. Ateliê biográfico. I. Normando, Tarcísio Serpa. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71

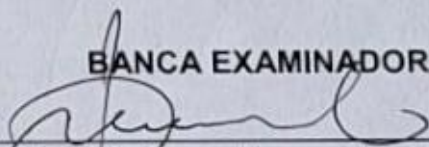
TEREZA DE JESUS DOS SANTOS

"NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SULEADA PELA PRÁXIS DECOLONIAL A PARTIR DA AFRO-PERSPECTIVA."

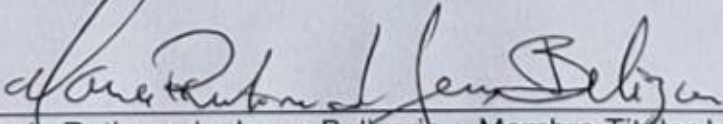
Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

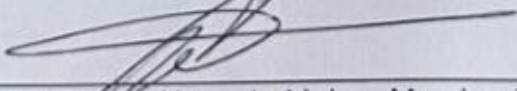
BANCA EXAMINADORA



Dr. Tarcísio Serpa Normando – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Patrícia Maria Alves de Melo – Membro Titular Externo (UFAM)

Dedico este trabalho a todas as crianças negras e indígenas, em especial as crianças Ana, Ágnes, Heitor, Maria e Miguel. Luto para que vocês possam viver livres do racismo e de qualquer tipo de violência. Aos meus pais, Maria Francisca(In Memoriam) e Domingos Fernandes, por todos os ensinamentos e zelo. Aos meus ancestrais que cuidam e me protegem. Láróyè Èsù!

AGRADECIMENTOS

Ao principiar este texto fecho os olhos, respiro e sou tomada por turbilhão de emoções que inundam meu ser em transbordam em lágrimas que descem pelo meu rosto com um misto de alívio e sensação de vitória. São tantas as memórias que despontam, são tantas lembranças que retornam a mais significativa delas é a imagem da minha mãe, minha maior referência de força, resiliência e fé. A ela, minha eterna gratidão por ter me trazido aqui, por sempre me incentivar a lutar para conquistar meus sonhos. Mãe, obrigada por tudo! Amo-te por toda a eternidade. Até breve!

A lista de pessoas para agradecer é extensa e a cada uma, que esteve presente comigo durante ou algum momento dessa caminhada, sabe qual o significado desse trabalho. Os últimos três anos, com certeza, foram os mais desafiadores até aqui aos que caminharam juntos até o fim, os que foram viver outras experiências, os que chegaram depois uma única certeza: eu não estou sozinha! A todos igualmente minha gratidão. Contudo, faz-se necessário registrar alguns nomes que, durante essa jornada, marcaram de modo significativo minha vida. Nesses três anos de risos, do milagre da vida com a chegada do meu quarto filho, o Heitor; do choro, do aparecimento e agravamento do estado depressivo, dos momentos de surto emocional, das horas que não me sentia capaz e queria desistir.

As minhas irmãs e irmão: Itelvina de Jesus, por cuidar dos meus filhos enquanto trabalhava e estudava; Francisca de Jesus, por estar comigo o tempo todo durante o nascimento do Heitor, por preparar a melhor comida do mundo e cuidar tão bem de mim; Maria Zélia, por toda amorosidade, disponibilidade e cuidado de sempre comigo e principalmente, quando minha filha Ana Isis ficou internada e vocês se alternavam no hospital; Antonio de Jesus, sempre prestativo e que sempre tem me apoiado. Eu realmente tenho muita sorte em tê-los como irmãos. Vos Amo!

As minhas queridas amigas que têm enxugado minhas lágrimas: Andréia Henrique, uma mulher incrível de alma grandiosa que tanto amo e admiro; Florismar Ferreira, a feminista mais bruta que conheço, mas de uma generosidade e companheirismo sem igual. Flor, obrigada pelos tapas, mas também por me fazer perceber meu lugar de valor; Landa Camargo, a professora que se tornou uma grande amiga e terapeuta. Landa, você tem sido uma preciosa companhia nessa jornada.

Rafaela Fonseca, amiga-irmã e meu par no mestrado, nossas trajetórias se inter cruzam em muitos momentos, foi com ela que dividi as angústias advindas das estruturas coloniais da academia que infelizmente ainda se perpetuam. Rafa, sem você eu não conseguiria. A minha amiga-irmã Francymar Junior (Francy Jr.), aquela que me acolhe quando me sinto pequena e me faz lembrar que eu não ando só e que sou imensa. Minha irmã, eu amo você! A querida professora Renilda Costa, que me apresentou os primeiros estudos sobre a negritude. A querida Taisa Ferreira, irmã de longe, que foi a força e o fôlego extra que Exu colocou no meu caminho na etapa final da pesquisa.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano, pelo tempo que caminhamos juntos e por ter me apresentado as possibilidades de trabalho com as narrativas (auto)biográficas. Professor, desejo-lhe alegrias eternas!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tarcisio Serpa Normando, que na minha aflição disse-me: “companheira, eu não vou largar sua mão. Estarei com você até o fim”. Professor, não tenho palavras para descrever o quanto sou grata por tudo que fizeste por mim. Minha admiração pelo senhor é imensa, principalmente pelo seu processo de letramento racial, sinto uma imensa alegria de vê-lo se transformando cada vez mais em um humano mais que humano, mesmo sendo um homem branco e privilegiado social e culturalmente escolheu, pelo viés antirracista e decolonial, ficar ao lado dos OUTROS e tens lutado por uma sociedade justa, equitativa e sem violência.

A minha ancestralidade, aos meus guias e cuidadores que jamais me deixam, minha mais sincera e eterna gratidão.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, na linha de pesquisa de Processos para a Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. A pesquisa emerge das experiências e vivências da pesquisadora e da compreensão desta quanto à urgência e necessidade de reflexões e ações com foco na formação docente em perspectiva étnico-racial. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa consiste em discutir as experiências e vivências docentes e propor uma formação docente ancorada em uma abordagem pluriversal, antirracista e decolonial para professores(as) da Educação Básica. Desse modo, buscamos refletir a temática em questão, com foco em contribuir com a prática docente, desde uma perspectiva orientada pela ruptura com a herança do processo civilizatório colonial europeu, que ainda estrutura a sociedade brasileira. Para desenvolvimento da pesquisa e construção do produto educacional, nos orientamos em uma perspectiva da pesquisa qualitativa, ancorada nas narrativas (auto)biográficas, com o aporte teórico das ideias de Delory-Momberger (2006, 2012), Freire (2009, 2016, 2017), Gomes (2008, 2017, 2019, 2023), Goodson (2019), Josso (2006), Minayo (2017), Rufino (2019, 2021, 2023), Souza (2008, 2011, 2015, 2016) e Nóvoa (1992, 2009, 2023). Tais ideias contribuíram para um diálogo/reflexão quanto às potencialidades da educação antirracista e da construção de propostas formativas que favoreçam a resignificação das práticas docentes em perspectiva étnico-racial a partir da escuta, experiências, memórias e saberes docentes. Nossa pesquisa dividiu-se em dois momentos, de modo que, no primeiro, utilizamos as cartas pedagógicas como ferramentas para produção de dados que contribuíram com a construção da proposta de formação docente. Por meio dessas cartas, os professores narraram suas trajetórias e compartilharam conhecimentos que nos ajudaram a reforçar a importância da oferta de aprendizagens em uma perspectiva étnico-racial nos processos educativos desenvolvidos na escola e formação docente. O segundo momento consistiu na construção e avaliação/validação do produto educacional. Tal produto, intitulado ateliê biográfico, foi submetido à avaliação de Comitê *Ad Hoc*, composto por docentes de diferentes níveis de ensino e áreas de formação e ativistas do *movimento negro*. O processo de avaliação/validação ocorreu através da leitura e análise do produto educacional orientada por um formulário, cujo processo trouxe contribuições para reformulação de alguns aspectos da formação docente proposta, favorecendo seu aprimoramento. Considerando a análise do Comitê, concluímos que nosso produto educacional tem grande potencial para contribuir com a construção de uma formação docente horizontal e uma reconstrução de práticas docentes orientadas por uma proposta antirracista, decolonial e pluriversal. Em vista disso, esse movimento permitiu aos professores, participantes da pesquisa, refletirem sobre suas trajetórias e como produzirem seus conhecimentos em circulação, com vistas ao acolhimento de saberes, vozes e outras formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Formação de professores; Educação antirracista; Ateliê biográfico.

ABSTRACT

The present study was developed in the context of the Postgraduate Program in Technological Education at the Federal Institute of Amazonas, Manaus -Centro campus, in the research line I Processes for Effectiveness in Teacher Training and Pedagogical Work in Technological Teaching Contexts. The research emerges from the urgency of recognizing and valuing the quality of ethnic-racial diversity that is included in our society. For this purpose, our general objective proposes to discuss teaching experiences and propose teacher training anchored in a pluriversal, anti-racist and decolonial approach for teachers working in Basic Education. From this, we seek to question the theme in question, in which refers to teacher practices, pointing out a break with the legacy of the European colonial civilization process that still structures Brazilian society, thus showing a training perspective for ethnic-racial diversity. In the development of our investigative proposal, we formed a teaching group from different areas of knowledge as well as an activist in the black movement. To carry out the research, as well as the elaboration of our educational product proposal, the biographical project studio, we suggest from the perspective of qualitative research, anchored in (auto) biographical narratives with theoretical sport, among other authors, Delory-Momberger (2006- 2012), Freire (2009, 2016, 2017), Gomes (2008, 2017, 2019, 2023), Goodson (2019), Josso (2006), Minayo (2017), Rufino (2019, 2021, 2023), Souza (2008) . , 2011, 2015, 2016), Nóvoa (2009, 2023). Because of this, our theoretical support contributed to a dialogue/reflection in the anti-racist struggle through the possibilities of constructing proposals for teachers to reframe their practices, recognizing and valuing the ethnic-racial diversity that exists in our society and thus, breaking with the structure that carries the still predominant model of education, the legacy of the colonial project, which was based on the destruction, silencing and erasure of non-white beings. Our methodological contribution followed the qualitative approach in the following methods: (auto)biographical narratives and pedagogical letters. In the first moment of the investigation In the field, the work with pedagogical letters was developed, where teachers exchanged letters narrating their trajectories. our work. In view of this, we believe that our research contributed to the participating teachers and has great potential to contribute to many others who later come to participate in the studio effectively from a perspective of rupture and new meaning of their practices in favor of anti-racist education, decolonial and pluriversal in the construction of an equitable, supportive, democratic and racism-free society, welcoming other knowledge, other voices and other ways of being in the world.

Keywords: (Auto)biographical Narratives; Teacher Training; Anti-Racist Education; Biographical Studio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS	84
TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS(AS) PARTICIPANTES	87
GRÁFICO 1 – CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS DO COMITÊ	89
GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PRODUTO	91
GRÁFICO 3 – AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO PRODUTO	92
GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO PRODUTO	93
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS DO PRODUTO	94
GRÁFICO 6 – RECURSOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PRODUTO	95
GRÁFICO 7 – ADEQUAÇÃO E INOVAÇÃO METODOLÓGICA	95

SUMÁRIO

1 ROMPENDO O SILÊNCIO, SUPERANDO O RACISMO: MEMÓRIAS, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	9
1.1 INTENÇÕES DE UMA PESQUISADORA EM CONSTRUÇÃO: OBJETO, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	16
2 METAMORFOSEANDO A ESCOLA: DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE RECONHEÇA AS DIFERENÇAS	22
2.1 A LEI 10.639/2003: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DIVERSA E PAUTADA NAS DIFERENÇAS	24
2.2 A LEI 10.639/2003 VINTE ANOS DEPOIS: VOLTAR AO PASSADO, AGIR AGORA E ESPERANÇAR O FUTURO	28
3 CURRÍCULO ENQUANTO NARRATIVA: TRAVESSIAS POSSÍVEIS PARA SE EFETIVAR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	34
3.1 CURRÍCULO PLURIVERSAL: POR OUTRAS VOZES, OUTRAS EPISTEMOLOGIAS	34
3.2 PRÁTICAS INSURGENTES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA	38
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL: ALGUNS APONTAMENTOS	50
4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CAMINHOS IMPERMANENTES	55
4.1 DA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: COMO CHEGAMOS E COM QUEM PESQUISAMOS	60
4.2 NARRAR E ESPERANÇAR COM CARTAS PEDAGÓGICAS: DIÁLOGO ENTRE TRÊS EDUCADORES	64
5 PRODUTO EDUCACIONAL: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO PRODUTO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO	77
5.1 ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: TECENDO E ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS- RESSIGNIFICANDO NOSSAS PRÁTICAS DOCENTES	81

5.2 AVALIAÇÃO DO COMITÊ AD HOC SOBRE O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: TECENDO E ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS E RESSIGNIFICANDO NOSSAS PRÁTICAS DOCENTES	86
5.3 RE(NASCE) UM PRODUTO EDUCACIONAL: REESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA APÓS AVALIAÇÃO COLETIVA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109
ANEXO A – CAPA ATELIÊ BIOGRÁFICO	109
ANEXO B – CONVITE DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	110
ANEXO C – CERTIFICADO DOS MEMBROS DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO AD HOC	111
ANEXO D – OBRAS DE APOIO PARA O CURSO	112

1 ROMPENDO O SILÊNCIO, SUPERANDO O RACISMO: MEMÓRIAS, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Haveria de sempre umedecer seus sonhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais. Era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos. Não sabia ainda como (Evaristo, 2016, p. 23).

O que me motivou e tem motivado a construção desta pesquisa é a carência de práticas pedagógicas que tratem das questões étnico-raciais enquanto processo na construção da identidade e reconhecimento das diferenças para a constituição de uma educação pautada na equidade racial.

Tal fato está alicerçado na minha experiência iniciada ainda na infância, que perpassa a vida adulta, de não ter vivenciado oportunidades de aprendizagem na escola, que pudessem contribuir de maneira positiva para minha formação identitária. Ademais, não ocorreu o conhecimento sobre a história, cultura e produção intelectual e científica do povo negro, sobretudo, o reconhecimento da escravização como problema estrutural da sociedade brasileira, a qual historicamente tem produzido danos irreparáveis à população negra do país.

Nasci em um pequeno povoado, no município de Santa Inês, no estado do Maranhão. Sou a sexta filha de um agricultor e uma quebradeira de coco babaçu, ambos analfabetos, mas que sempre fizeram grandes esforços para que nós estudássemos, um deles foi o fato de deixarem o interior nordestino, onde vivíamos, e seguiram rumo ao norte do país em busca de oportunidades para os filhos.

Meus pais, mesmo com pouco acesso às normas ditas cultas da sociedade, sempre cultivaram nossa imaginação através da contação de histórias orais. Minha mãe fazia coleção de romance de cordel e narrava histórias incríveis, muitas vezes recorrendo apenas à memória, o que, além de aguçar nossa imaginação, fez com que meu interesse pela leitura despertasse.

Chegamos ao Amazonas no início da década de 1990 e, logo em seguida, fomos morar em um ramal localizado na BR 319. Com nove anos de idade, obtive a oportunidade de realizar meu grande sonho, frequentar a escola. Minhas primeiras memórias escolares sobre esse espaço são as seguintes: uma construção coberta de palhas, com paredes de barro e bancos de madeira.

Da minha primeira escola, guardo lembranças repletas de desafios, aprendizagens, determinação, persistência, coragem e superação. Diariamente acordávamos antes do nascer do sol, tomávamos café, geralmente acompanhado de macaxeira ou cuscuze e caminhavamos cerca de três quilômetros até a escola. Durante o período da cheia, o percurso era arriscado, pois precisávamos atravessar de canoa por dois igarapés. De volta para casa, após o almoço, que muitas vezes não era bem um almoço, na maioria das vezes, comíamos frutas ou qualquer outro alimento que tínhamos no momento, íamos trabalhar na roça com nosso pai, com sol ou chuva lá estávamos, plantando, capinando e colhendo.

No final de cada dia, minhas irmãs e eu ainda contribuíamos no preparo do jantar, lavar a louça e abastecer o pote com água. Apesar da intensa rotina, o cansaço não vencia a disposição para fazer as tarefas à luz da lamparina e ouvir as histórias dos meus pais, após o jantar. No outro dia, lá estávamos “recarregados” e prontos para mais um dia no ramal de São José e, com certeza, a hora mais esperada do dia era a ida à escola.

Infelizmente, o funcionamento da escola foi interrompido, porque nossa professora não recebeu a formação continuada que lhe desse condições de prosseguir com o atendimento aos estudantes que estavam avançando nas etapas. Com isso, por determinação e persistência de minha mãe, retornamos à Manaus em busca de dar continuidade aos nossos estudos.

Retornamos à Manaus no final de 1995, em um período em que não havia vagas que atendessem de modo satisfatório a demanda existente, onde a procura acabava sendo maior que a oferta. Dormir em extensas filas por várias noites não era garantia de assegurar uma vaga, quanto mais seis. Todavia, minha mãe jamais perdeu a esperança, o que para ela significava mais do que esperar, mas acreditar, e foi com essa intenção firme, sem jamais duvidar, que conseguiu alcançar seu pedido.

Era tarde de domingo, quando um grupo de evangélicos da Igreja Pentecostal Unida do Brasil realizava uma festividade de aniversário do templo, e uma gentil senhora bateu em nossa porta fazendo o convite a minha mãe, que aceitou com alegria, já que sempre possuiu o desejo de frequentar a igreja evangélica. Do convite para o culto ao desabrochar de uma amizade, surgiu a oportunidade que minha mãe aguardava ansiosamente.

Luzia, a nova amiga da mamãe, era secretária em uma escola na qual o irmão dela, o Josias, era o gestor. Em forma de um pedido mais que especial, solicitou ao irmão que ajudasse minha mãe com nossas matrículas na escola, com certeza, uma dádiva pela qual seremos sempre gratas.

A escola, logo no início, era um lugar animador e que me causava grandes expectativas de descobertas e aprendizagens. No entanto, isso foi mudando a partir das experiências que foram acontecendo no decorrer dos anos. Posso afirmar que em minhas vivências na escola, enquanto estudante, sempre passei por muitos episódios que me causavam tristezas, questionamentos e não apresentavam respostas.

Questionamentos esses que estavam relacionados a duas evidências: a primeira era nunca ser aluna de professores negros ou que, pelo menos, se reconhecesse como tal, o que me causava estranhamento devido à ausência de representatividade e referências; a outra constatação era o fato dos(as) professores(as) não assumirem o papel de mediadores(as) e quebrarem os estereótipos racistas evidenciados nas representações visuais dos livros didáticos. Essa postura acabou atenuando o racismo velado apresentado nos livros, uma vez que são instrumentos de grande valor no processo de socialização e humanização.

A partir desse parágrafo, descrevo com mais detalhe minha trajetória e como as experiências de discriminação racial me fizeram buscar conhecer mais sobre a história dos negros e negras, tornar-me professora e construir uma prática educativa de valorização e respeito às diferenças.

Em minhas experiências tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, as falas de professores e as “brincadeiras” de colegas apenas contribuíram para reforçar os estereótipos racistas, isso porque quase sempre se reportavam a mim com palavras de cunho racistas do tipo: “neguinha do café Manaus”; “picolé de asfalto”; “onça preta”; “cabelo de bombri”; “ macaca”; “ sua mãe te esqueceu no forno”; entre outras coisas. Lembro-me que essas situações nunca eram abordadas pelos(as) professores(as) de maneira que pudesse me fazer sentir acolhida, respeitada e menos magoada.

Todas essas situações fizeram com que eu me sentisse com vergonha e muita tristeza, porque eu me sentia feia, pois não possuía nenhum aspecto físico das outras meninas que fizesse parte do que acreditava ser beleza. Durante a Educação Básica e na graduação, passei por um longo processo de autorrejeição. Somado a isso, ainda

encarava as aulas de um professor de História que gritava muito e sempre se reportava aos negros escravizados de modo depreciativo.

Após o término do Ensino Médio, infelizmente não consegui continuar meus estudos, pois havia perdido um ano do processo seletivo das universidades federal e da estadual do Amazonas. Precisei esperar alguns anos, pois, além de tudo ainda estava em um relacionamento abusivo, onde era impedida de estudar. Mais uma vez, preciso ressaltar a coragem e força da minha mãe que, de modo imperativo, interviu para que eu saísse de tal situação.

Fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na modalidade transferência facultativa, no ano de 2011. A entrada na universidade, mais que a realização de um sonho que não era apenas meu, representava uma conquista sem precedentes, em que uma mulher negra e da periferia rompia com um cenário onde as estatísticas apontavam esse espaço como predominantemente de pessoas brancas e socialmente favoráveis.

A universidade, assim como a escola, são espaços onde a pluralidade étnico-racial se manifesta de várias maneiras e, como instituição deveria assegurar essa manifestação de modo a reconhecê-la e respeitá-la. Contudo, encontrei muitos professores brancos cujas lições se mantinham na inércia quando o assunto era a pauta racial, uma vez que não evidenciavam um debate que pudesse tratar da questão da devida maneira.

Na proposta curricular do curso de pedagogia vigente na época de graduação – já com a promulgação da lei 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), incluindo, na Rede Oficial de Ensino de Educação Básica em todo o território nacional, a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – sentia a ausência de disciplinas que tecessem alguma discussão no que se refere à questão da diversidade étnico-racial na formação de professores. Diante dessa constatação, surge um questionamento que não pretendo aprofundar, mas fazer uma breve reflexão: qual a responsabilidade da universidade quanto à formação docentes ancorada na diversidade étnico-racial?

Tal questionamento pauta-se no reconhecimento do papel da universidade no enfrentamento das desigualdades educacionais e para a promoção do acesso, permanência e sucesso enquanto direito humano. O fato é que nenhuma das disciplinas cursadas trouxeram reflexões acerca das diferenças étnico-raciais, que

suscitassem uma discussão mais acentuada ou pudessem corresponder aos meus anseios acerca do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial para aprofundar meu conhecimento sobre os meus ancestrais. Nesse contexto, evidencia-se a omissão da universidade em tratar da questão étnico-racial na formação docente, o que contribui para inexistência de letramento racial da maioria dos docentes o que interfere de modo direto em suas práticas de sala de aula, as quais é evidente a ausência de práticas que pautem a questão racial.

Diante disso, é inadiável que as instituições de Ensino Superior, que ainda não propõem uma formação antirracista, tragam em sua proposta de formação um currículo na perspectiva da interculturalidade. Assim, espera-se a promoção do reconhecimento da pluriversalidade existente no tecido social, bem como o diálogo com os diferentes grupos sociais, culturas e saberes que constituem a sociedade brasileira.

Durante o quinto período da graduação, em 2013, obtive a oportunidade de conhecer o Fórum Permanente de Mulheres de Manaus (FPMM), por meio de uma ativista negra e professora de História que ministrava uma palestra em uma faculdade particular na semana da Consciência Negra. Seu nome é Francymar dos Santos Júnior, uma amazonense com ascendência do povo cabo-verdiano.

O Fórum é um espaço político de reflexão e de princípios feministas, a partir do pensamento de Lélia Gonzalez, Ângela Davis e outras feministas negras que contribuíram de maneira significativa na luta pelo protagonismo das mulheres, sejam elas: ribeirinhas, agricultoras, indígenas, quilombolas, donas de casa, empregadas domésticas, professoras etc. Além disso, tem a parceria com o Instituto Equit, que está empenhado em contribuir com a transformação das relações sociais, evidenciando a questão de gênero a partir de uma visão feminista.

Durante minha participação no Fórum, experienciei aprendizagens significativas para meu crescimento intelectual. Esse fato considero como o diferencial desse grupo em oposição à universidade, onde conheci vários(as) intelectuais negros(as) que trabalhavam em uma perspectiva da educação popular, seguindo a proposta freiriana de uma pedagogia diferenciada, que possuía o objetivo de promover discussões reflexivas acerca do Estado e motivar práticas emancipatórias, como resistência a todas as opressões do Estado e como foram ao longo do tempo protagonizando uma versão da história por tanto tempo silenciada.

As experiências no Fórum contribuíram muito para que eu compreendesse questões que envolvem as relações étnico-raciais e me levassem a percorrer, ainda mais, rumo ao meu propósito, por meio da prática pedagógica, fazer da sala de aula um espaço de reconhecimento das diferenças. Posso elencar experiências, tais como: conhecer os propósitos da escravização e a quem beneficiou; saber sobre a resistência dos(as) escravizados(as) que tão bravamente lutaram pelo direito de existir e serem vistos como seres humanos; conhecer a riqueza cultural que esse povo trouxe e como contribuiu para a constituição da diversa sociedade brasileira.

Acredito que conhecer o Fórum significou ter acesso a um conhecimento que não teria na universidade e, por isso, considero minha experiência com cada mulher naquele espaço como aprendizagem, pois, além de todo conhecimento, aceitação, segurança, empatia e respeito comigo mesma e com outras mulheres, havia uma relação de sororidade. Assim, seguiam meus dias até o término da graduação, entre as disciplinas obrigatórias da faculdade durante a semana e participação dos encontros do Fórum aos sábados.

Em 15 de maio de 2015, coleí grau na graduação em Pedagogia, sendo convocada pela Secretaria de Educação, no concurso que havia realizado no ano de 2014. Esperançosa e grata, tomei posse como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já graduada e professora, era hora de colocar em prática tudo o que aprendi tanto na faculdade como no Fórum Permanente de Mulheres de Manaus. Eu não possuía experiências com a sala de aula, isso era fato, mas de uma coisa eu obtinha certeza, muitas das práticas que vivenciei desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e Graduação, eu jamais faria.

Minha intenção foi e tem sido trazer para a sala de aula uma proposta de trabalho que possa evidenciar cada estudante como ser único, com uma bagagem cultural que precisa ser considerada por mim como professora e respeitada pelos seus pares. Por esse motivo, sempre procuro trabalhar as questões emocionais, oferecendo possibilidades para que eles(as) se expressem, se reconheçam e acima de tudo que se percebam como protagonistas do processo de aprender.

Desde que comecei as experiências da sala de aula, tenho obtido contato com meninos e meninas das várias etapas da Educação Básica, desde o 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e, em cada vivência, tenho buscado aprimorar minha prática, principalmente com a questão ligada à diversidade étnico-

racial. Essa perspectiva tem me motivado primeiramente por minha história enquanto estudante negra e, posteriormente, enquanto professora, por ter sofrido injúria racial por parte de um colega de trabalho.

No ano de 2018, enquanto atuava como professora de Artes do Ensino Médio, em uma escola de tempo integral, passei pela triste experiência que pensava estar livre, sendo vítima de termos de cunho racistas proferidos por um professor de Matemática, que me constrangia sempre que podia com comportamentos do tipo: “cantarola músicas que as escravizadas entoavam enquanto lavavam roupas”; “preciso acender a luz porque não consigo ver a Tereza”, quando chegava à sala dos professores e as lâmpadas estavam desligadas.

Tais episódios me causaram muita raiva e tristeza e novamente, aquela velha sensação de dor e humilhação tomou conta de mim. O pior era que eu me sentia sem forças para abrir a boca e falar algo que o fizesse parar. Me sentia inferior, como se, de fato, por causa da minha cor eu não deveria ser respeitada. Atualmente, vejo que eu aceitava a condição de submissão a que era submetida, sem ao menos conhecer o professor que me oprimia devido a minha raça. O meu erro era a minha origem afrodescendente, que eu aceitava com resignação. Outro aspecto é que os(as) outros(as) professores(as) ouviam os comentários dele, mas não diziam nada.

De alguma maneira, eu esperava que alguém abrisse a boca e me defendesse, contudo, isso não aconteceu. Eu precisei falar, procurar ajuda, falei da situação de discriminação racial que estava sofrendo com um colega que ficava no segundo andar da escola, senti-me segura para procurá-lo, porque ele, além de ser muito querido pelos estudantes, possuía grande prestígio com os colegas e a gestão escolar. Ele foi um bom conselheiro ao sugerir que eu precisava formalizar a denúncia e comunicar a direção do ocorrido.

Nesse momento, procurei também recorrer às mulheres do Fórum, onde fui aconselhada a buscar ajuda com o grupo da Diversidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Nesse grupo, recebi todo o apoio e orientação para agir legalmente diante da situação. Mesmo com toda ajuda, inclusive psicológica, não consegui lidar de modo positivo com a situação, que acabou me deixando em estado depressivo.

Questionava-me se era justo ter sofrido algo que tão firmemente lutava contra. Como alguém pode ser tão estúpido a ponto de, em pleno século XXI, com uma

legislação que torna o racismo crime, ainda cometer tal atrocidade? Nessas reflexões, percebi que talvez eu estivesse vendo as coisas de modo ingênuo, porque o racismo estava e ainda está alicerçado no cerne da sociedade e que muito ainda precisa ser feito, para tanto, precisava levar essa discussão não somente para a sala de aula, mas também para outros professores.

Com essa intenção, chego na Pós-Graduação com a esperança de construir um diálogo no interior da escola para que os(as) professores(as) possam repensar suas ações em sala de aula, a partir da questão étnico-racial. Essa representa um elemento engajador das práticas que objetivam ser crítica e reflexiva no reconhecimento e respeito às diferenças na constituição de uma sociedade com equidade racial.

Hoje, constituo-me professora e a cada vivência em parceria com os(as) estudantes percebo que a aprendizagem é perene. Tratar das questões étnico-raciais e das diferenças em sala de aula requer, além da capacidade de me reinventar a cada aula, vivenciar o que eu defendo, pois não adianta falar e idealizar algo do qual eu mesma não seja exemplo, para que meus estudantes reflitam e acreditem.

Essa perspectiva exige de mim uma constante desconstrução de velhas crenças e práticas. É preciso estar atenta e vigilante para jamais me tornar “dona da verdade”, autoritária e inflexível. É preciso ser firme no meu propósito de levá-los à reflexão, ao diálogo e ao gesto de alteridade para com o outro.

Constituo-me aqui e agora, consciente do meu estado perene de buscar e refletir sempre em minhas ações e experiências que envolvam maneiras de ser e viver mais plenamente, em um processo contínuo de autoconhecimento de me tornar professora. Eis a razão do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico ter entrado em minha vida, ou eu ter entrado na sua, não sei ao certo qual das vias é a mais acertada.

1.1 Intenções de uma pesquisadora em construção: objeto, questões e objetivos da pesquisa

Compreender o papel da educação e do(a) educador(a) enquanto caminhos possíveis para exercer mudanças no conjunto social perpassa pela construção da consciência pessoal quanto ao nosso papel como agentes envolvidos no processo educativo e como a mesma se manifesta nas inter-relações com os outros. Assim,

somos levados a nos posicionar, em que nossas experiências pessoais são conectadas com as profissionais e ambas se ajustam na experiência de nos tornarmos professores(as).

Apoio-me nos atravessamentos da minha própria experiência enquanto mulher preta que tem experienciado no percurso da infância, adolescência e vida adulta as ausências, apagamentos e silenciamentos intencionalmente produzidos pelo racismo e por todas as suas manifestações perversas e desumanas, para refletir sobre a educação e os processos de construção da docência. O principal argumento que fundamenta minha pesquisa advém dessas experiências, as quais, no âmbito escolar quando criança, adolescente e posteriormente como professora, foram marcadas pela falta de representatividade positiva dos negros e negras na constituição da história do nosso país, fruto do processo civilizatório colonial europeu que silenciou, apagou e destruiu todas as pessoas não brancas.

Infelizmente, o que constato como professora ainda é um modelo de escola que mantém um currículo prescritivo, que dita o saber e os conteúdos de base eurocêntrica a serem ministrados, validados como os únicos. Dessa forma, é um currículo que padroniza e ao mesmo tempo dissocia as experiências da vida das experiências de escolarização como se fossemos fractais.

Cabe ressaltar que tratar das questões étnico-raciais em nossa sociedade, ainda se caracteriza como um grande desafio, uma vez que implica no enfrentamento de contextos historicamente negados face o projeto instaurado no Brasil em torno da democracia racial e da negação das desigualdades raciais. Esses aspectos culminam na produção e proliferação de comportamentos que negam a multiplicidade de culturas, fazendo florescer preconceitos e ações discriminatórias nos mais diversos espaços sociais.

Embora existam diferentes dispositivos legais que orientam no campo educacional a abordagem da cultura africana, afro-brasileira e indígena no ambiente escolar - a exemplo da Lei nº 10639/2003, Lei nº 11645/2008, Parecer CNE/CP nº 003/2004, Resolução CNE/CP nº 001/2004, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei nº 12.288/2010 -, a efetivação de oportunidades de aprendizagens intencionais em relação às questões étnico-raciais ainda encontra barreiras persistentes na Educação Brasileira. Isso

perpassa pela Educação Básica e Superior, bem como pelas iniciativas de formação docente inicial e continuada.

Retrato desses desafios são vislumbrados nos dados fornecidos por recente pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, lançada em 18.04.2023, pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uneme e Undime. Essa pesquisa revela os seguintes fatos: 53% dos municípios brasileiros não realizam ações consistentes e contínuas para aplicação da lei 10639/2003; 18% dos municípios não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes; em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse cenário, ao observamos os dados mais recentes sobre a educação para relações étnico-raciais em nosso país, nos apoiamos nas reflexões de Gomes (2022) quando sinaliza que, ao pensarmos na transformação da realidade brasileira e nos cumprimento dos aportes legais em torno das questões étnico-raciais, constitui-se imperativo encontrar mecanismos que possam nortear a formação docente. A exemplo disso, podemos citar os conteúdos que abordam a africanidade e as aprendizagens em torno dos povos originários, para que deixem de ser exceção e se tornem rotineiros no universo escolar.

Diante disso, trago o seguinte questionamento que irá nos guiar no decorrer dessa investigação: como a formação continuada de professores(as) desde a perspectiva étnico-racial pode contribuir para ressignificação das práticas docentes? Para responder a tal indagação, temos como objetivo geral a intencionalidade de discutir as experiências e vivências docentes e propor uma formação docente ancorada em uma abordagem pluriversal, antirracista e decolonial.

Por sua vez, temos como objetivos específicos:

1. Discutir a educação para relações étnico-raciais, por meio de uma visão pluriversal, antirracista e decolonial;
2. Refletir sobre a formação continuada dos(as) professores(as) em perspectiva étnico-racial;

3. Construir uma proposta formativa abarcando as questões étnico-raciais, identificar por meio das narrativas (auto)biográficas de professores(as) possibilidades para construção de uma educação pluriversal, decolonial e antirracista;
4. Validar/disponibilizar o produto educacional orientado para o trabalho docente com perspectiva étnico-racial, orientado para ressignificação dos saberes, da prática pedagógica e da (re)construção de identidades profissionais.

Desse modo, esta dissertação configura-se como um movimento que tem como ponto de origem minha trajetória acadêmica e profissional, uma vez que as experiências vividas contribuíram para a emergência do interesse por pensar a formação docente em sua interface com as questões étnico-raciais. Assim, me permitiram conhecer dinâmicas que se entrelaçam à prática docente no dia a dia das escolas e compreender posteriormente a necessidade da produção de questionamentos acerca do lugar da formação docente e do currículo enquanto instrumento de poder.

Assim, diante das possibilidades de refletir sobre a educação para relações étnico-raciais em articulação com a formação docente, a partir das experiências narradas por docentes, seguimos pelo viés da abordagem das narrativas (auto)biográficas. Essa perspectiva propicia a interpretação da escola por meios das vivências dos agentes que a narram, não no sentido de dar voz, mas de ouvir quem tem a dizer sobre a escola pela vivência, na perspectiva de ler a escola a partir das narrativas dos próprios professores (Souza, 2008, 2011, 2016).

Em consonância com Souza (2008, 2011, 2016), parto do pressuposto que a investigação científica, ao mergulhar no fenômeno estudado, não se dissocia dos relatos de seus agentes, pois nestes estão as formas como os sujeitos experienciam o mundo, o que possibilita compreender a dimensão discursiva da individualidade e seus significados na relação entre o si e o outro. Portanto, negar o relato é não compreender as premissas de uma pesquisa que se propõe ser hermenêutica, nem a palavra que precede o mundo, que é o único acesso ao mundo, como disse Derrida (1997). Contudo, Bolívar (2018, p.13) destaca o papel da narrativa ao comentar que:

Expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidades de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles

de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

Assim, este trabalho parte da abordagem(auto)biográfica para problematizar o papel culturalmente designado pela/na escola ao professor. Para tanto, busca se sustentar na tradição da antropologia da educação, por acreditar que esta área da pesquisa, de cunho antropológico, possibilita compreender a escola pelas vozes de grupos cultural e politicamente silenciados, reconhecendo as diferenças existentes.

Por sua vez, Nóvoa (1988) defende que o material produzido por professores em sua autoformação, constitui-se como uma rica fonte para se pensar e criar novas possibilidades no campo da pesquisa em educação e a reflexão e atualização constantes de suas práticas favorece não somente a si, como também os colegas. Desse modo, a pesquisa que tem uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa (auto)biográfica utiliza de duas ferramentas: as cartas pedagógicas e a proposição da avaliação de um processo formativo pautado no modelo Ateliê Biográfico de projeto.

Importante destacar que nosso projeto inicial era desenvolver como produto educacional uma formação docente pautada no modelo de Ateliê Biográfico no formato presencial. Contudo, em função de diferentes desafios, entre essas situações pessoais que atravessaram a minha saúde mental, em que fui diagnosticada com síndrome do pânico e depressão, houve a necessidade de reorganização da proposta, como mostraremos mais adiante.

Com base nas informações produzidas por meio das cartas pedagógicas, leituras e experiências, construímos a proposta de formação docente, que fora avaliada por um Comitê *Ad Doc* composto por professores(as) da rede pública de Manaus e ativistas do movimento negro local. Muito embora, em função do exposto não tenhamos realizado a formação presencial, o material estará disponível para uso futuro.

Para facilitar a compreensão dos leitores, este estudo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se à introdução, em que situo a pesquisa, contextualizando a questão de pesquisa, os objetivos e a organização do trabalho.

O segundo capítulo apresenta reflexões acerca da escola e seu papel social, fazendo um resgate histórico e pontuando a urgente necessidade da sua

transformação. O terceiro capítulo, por sua vez, é construído a partir de um olhar para o currículo, evidenciando seu poder de reproduzir conhecimentos e práticas a partir da narrativa ocidental e propondo uma virada epistemológica, refletindo sobre as possibilidades de desconstrução e a efetivação de um currículo enquanto narrativa, constituído nas práticas docentes com intencionalidade emancipatórias.

No quarto capítulo, temos o compartilhamento das inspirações teórico-metodológicas por meio das quais foram construídos os entrecruzamentos entre docência e educação das relações étnico-raciais para constituir o corpo e para dar vida à pesquisa, com foco nas cartas pedagógicas. Já o quinto capítulo descreve o processo de criação da proposta do produto educacional, bem como a sistematização da avaliação realizada pelo comitê *Ad Hoc* e os seus desdobramentos. Por fim, trazemos nossas reflexões finais acerca do percurso vivido e da pesquisa construída.

2 METAMORFOSEANDO A ESCOLA: DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE RECONHEÇA AS DIFERENÇAS

Falar da escola é algo complexo e polissêmico, que leva a trilhas teóricas e percursos epistemológicos de longa discussão na história da sociedade moderna, só para situar no tempo o debate. O modelo de escola moderno surge no século XVIII com duas propostas que se relacionam: primeira, uma instituição de controle social de parcelas da sociedade não adaptada ao modo de vida urbano e capitalista, e, segunda, como instituição de formação da sociedade pela instrução, para alcançar um sujeito adaptado a uma cultura dominante e que colaborasse para a manutenção de uma sociedade pacífica, coesa e voltada para o progresso.

Para tais funções, a escola da modernidade recorre a uma narrativa dominante que subjuga os sistemas culturais plurais e produz um sujeito moldado ao movimento civilizatório da sociedade moderna ocidental, dando uma ideia de integração e assimilação das diferentes origens e culturas ao unitário/coletivo de uma nação, ou seja, uma identidade nacional que eliminava as diferenças frente ao sujeito comum de uma nação. Partindo desse princípio, Capelo (2003, p. 113) destaca o seguinte ponto “na modernidade capitalista, as diferenças étnicas, religiosas, sexuais, etárias, de valores etc. foram minimizadas para que a concepção de mundo etnocêntrica (branca, ocidental, cristã e masculina) se fizesse hegemônica”.

Desse modo, a escola influenciada pelo ideal de civilização e modernidade, sustentada pelos valores da ciência cartesiana, da técnica e do progresso, exerceu papel relevante para a construção de uma sociedade que silenciava as diferenças econômicas, culturais, étnicas, sexuais, geracionais, homogeneizando a sociedade a partir do ideal de civilização europeia ocidental (Capelo, 2003). A narrativa dominante sustentada na tradição cultural do Ocidente se propaga para outras sociedades além da europeia, ocasionando conflitos abertos em sociedades africanas, asiáticas, latino-americanas, entre outras, isso sem falar nos conflitos endógenos.

Segundo Chartier (2005), essas lutas culturais que se manifestam especialmente na escola, podem ser compreendidas pela cultura, uma vez que esta é considerada por alguns antropólogos como um conjunto de ações e de produtos de um grupo social que gera sentido ao se relacionarem socialmente, caracterizando uma identidade, um modo específico de comportamento individual e social, construindo

sistemas morais, éticos e sociais e que não se apagam facilmente. A força dessa definição, esclarece Chartier (2005), é a superação de uma concepção de cultura centrada na valorização de um modo específico de cultura, em que a dualidade se torna a referência de valor para a construção simbólica de uma sociedade que representasse ser merecedora do adjetivo “avançada” e evoluída.

De fato, a concepção de cultura centrada em um único modelo padrão de sociedade, já demonstrada ao recorrermos às palavras de Capelo (2003), trabalha com uma visão fixa de cultura baseada na oposição entre cultura e incultura, saber e ignorância, erro e verdade etc. Assim, a superação do conceito de cultura *una* pode ser trabalhada pelo conceito de cultura implementado pela antropologia e mencionada por Chartier (2005), o que permite ler as sociedades pelas suas diferenças e evidenciar o exercício de poder que a interação das culturas na sociedade moderna revela, isto é, um certo tipo de dominação que a cultura europeia ocidental desenvolveu nos últimos séculos.

Nesse exercício epistêmico, a educação envolve a dimensão histórico/cultural do humano para se compreender a escola, posto que é um movimento histórico de aprendizagem do ser humano durante a sua existência. Ou seja, a educação é como um fazer humano que registra uma assinatura, identifica um grupo e se constitui ontologicamente, é o que faz o humano ser humano no coletivo, sem perder sua singularidade, isto é, a educação é a igualdade na diferença.

De acordo com Gusmão (2015), alguns estudos têm proposto trazer o conhecimento antropológico para investigar a escola, porque a antropologia oferece possibilidades significativas para as ações educativas, posto que estas são tomadas como uma prática social e política que objetiva a democracia e a liberdade. Nesse sentido, a ênfase está no diálogo entre antropologia e educação e seus “possíveis cruzamentos”, isto é, entre teoria e prática para se construir um conhecimento que valorize outras formas de pertencimento que diferem do modelo da cultura dominante.

Pari passu, o cotidiano da escola vem se mostrando como um território de resistência à homogeneização cultural burguesa e se revelando um campo de pesquisa fértil para refletir as realidades escolares, percebendo nessas as relações de poder presentes nos cruzamentos culturais que a escola provoca.

A escola, enquanto espaço de cruzamentos de culturas e de reconhecimento das diferenças na igualdade, se constitui como um desafio vivenciado sucessivamente

por docentes, discentes, gestores e pais, evidenciados nas narrativas. Logo, revela experiências que expõem a fronteira entre uma homogeneização cultural imposta por um modelo de escola pautado na institucionalização do controle burocrático, das normas e da reprodução de uma cultura *una* e uma concepção de escola caracterizada como instituinte de redes de relações sociais que manifestam as resistências, os conflitos e outras dimensões de sociabilidade.

Compreendo que, frente todo papel desempenhado historicamente, a escola tem sido considerada como um espaço privilegiado para a formação do sujeito moderno, pautando-se na valorização da aprendizagem do conhecimento para ser utilizado socialmente, de maneira a formar um sujeito civilizado por meio da transmissão dos valores pertencentes àquela sociedade, considerando o sujeito como um ser incompleto e em formação na relação entre o eu e o outro. Tal concepção tanto pode contribuir para transformações quanto pode implicar na manutenção do *status quo* e na valorização de compreensões hegemônicas.

Contudo, a escola aqui é concebida mais como uma instituição que pode favorecer à correspondência das experiências de vida da comunidade escolar, de forma a constituir um processo civilizatório que favoreça a vida em comum desses indivíduos, respeitando as diferenças na igualdade, superando a concepção de informação como a codificação de uma mensagem que permita ser decodificada sem sofrer interferência do receptor. A compreensão de escola, neste trabalho, concebe a educação como partilha, como comunhão das diferentes experiências de vida que, juntas e refletidas, constroem sentidos, identidades, modos de pertencimento ao ambiente, sem hierarquizar a sociedade pela violência simbólica da cor, da raça, do gênero, do trabalho, do poder aquisitivo etc.

Para tanto, faz-se necessária a reformulação de alguns caminhos e modos de educar adotados no percurso e no cotidiano das escolas e universidades brasileiras. Por meio de ações que considerem a existência daqueles e daquelas que vivem e fazem a educação e daqueles e daquelas que dão vida à escola.

2.1 A Lei 10.639/2003: Por uma educação antirracista, diversa e pautada nas diferenças

Dialogar acerca da Lei 10.639/2003, muito além de sentir entusiasmo, é também sentir senso de justiça por todos os avanços conquistados para os negros e

negras deste país, que tem em sua base histórica a exploração de milhões de humanos. Esses foram escravizados e arrancados do seio de seus lares, de suas famílias e trazidos em condições perversas e desumanas em nome de uma pseudo superioridade dos brancos, que usaram dessa estratégia para se aproveitar da mão-de-obra escravizada para produzir riquezas e lucros.

No entanto, é imprescindível destacar aqui que essa conquista é resultado da árdua e persistente luta do próprio movimento negro organizado e parcela da sociedade favorável à causa negra, por espaços que também lhe pertencem na sociedade, lutando por justiça, equidade de oportunidades e representatividade. Assim, reivindicam um lugar que historicamente lhes foi negado ao serem segregados por uma elite que não reconheceu sua fundamental importância na constituição econômica e cultural da sociedade brasileira em mais de trezentos anos de violência e extermínio de negros e indígenas¹.

A Lei 10.639/03 representa uma conquista histórica para todos os negros e negras que muito antes do “fim” da escravidão já registravam sua atuação com bravura, persistência e resistência na atuação por justiça e seu direito de ser e estar no mundo. É importante ressaltar também que a referida lei passou por um longo processo de espera até ser definitivamente sancionada em 09 de janeiro de 2003, onde modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional.

A efetiva participação e contribuição do movimento negro, de professores e principalmente, das professoras negras das séries iniciais têm importante relevância nessa conquista. Isto é, a preocupação com a educação das relações étnico-raciais e com as histórias da população afro-brasileira e africana é uma pauta bastante antiga que a historiografia tem revelado. Em concordância com Gonçalves e Silva (2020), a lei só foi possível porque professores, principalmente professoras negras, se preocuparam com a valorização das diferentes histórias apresentadas nas salas de aula.

A promulgação da lei 10.639/03, é fruto da luta de muitas pessoas, tanto de intelectuais negros, quanto de não negros, e de muitos grupos organizados ou pessoas

¹ A Lei 11.645/2008 sancionada em 10 de Março de 2008, alterou a Lei 10.639/ 2003 ao inserir também a obrigatoriedade em todo ensino brasileiro a Cultura Indígena.

que tiveram uma atuação mais isolada. Constatamos isso na fala de Gonçalves e Silva (2023), os quais afirmam que, para além do movimento negro organizado em diferentes manifestações e organizações, essa é uma construção que foi se fazendo por muitos.

A publicação da lei foi o resultado de uma construção coletiva por múltiplos sujeitos históricos que compreendiam e defendiam a importância de uma educação para as relações étnico-raciais. Também é válido lembrar, como aspecto que contribuiu com a criação desse aporte legal, o projeto de lei de nº 1.332/83 do então Deputado Federal Abdias do Nascimento. Esse incluía, entre diversos pontos, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira da Educação Básica à Superior.

Apesar de não ter sido aprovada, essa proposta serviu como referência para a proposta que foi aprovada na Convenção Nacional do Negro, que aconteceu em 1986 e foi base para os Artigos: 3º, 23º, 205º, 206º, 227º e 242º da Constituição Federal. Por sua vez, se a aprovação da lei foi resultado de toda uma luta coletiva de diferentes sujeitos históricos, faz-se necessário atentarmos para outra questão: sua execução.

Uma lei aprovada não assegura seu cumprimento nem tampouco resultados satisfatórios do que é exigido na mesma. Para que de fato aconteça uma educação decolonial, antirracista e pluriversalista, que considere todas as diferenças existentes na escola, é indispensável que exista um direcionamento para sua execução, embora exista um direcionamento descrito no Parecer Nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscando atender as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Embora a lei 10.639/03, em seus vinte anos de existência, represente significativo marco legal na efetivação de uma educação antirracista, ainda há muito a se fazer no caminho de olhar para o passado, agir agora e esperar o futuro. A lei 10.639/03 tem singular relevância, principalmente para disseminar a herança cultural africana que se fez presente no Brasil desde o início da colonização. Com isso, possibilita a ampliação ao exíguo material que temos conhecimento dessa cultura, muito além da contribuição culinária ou de uma visão exótica de uma África selvagem que é fortemente percebida no imaginário popular, dado que busca promover a desconstrução desse estereótipo que reforça as ideologias racistas e que contribua para reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no país. De

modo a desconstruir a supremacia branca e reconstruir e fortalecer a identidade dos negros(as) que carregam em sua pele e traços físicos as terríveis marcas de discriminação e exclusão impostas pelo etnocentrismo.

Nesse sentido, acredito que a inclusão dessa temática no currículo escolar oferece subsídios para a reconstrução dos(as) estudantes e professores(as) da leitura que se tem da cultura africana, ampliando e aprofundando uma imagem mais favorável daquele lugar. Com isso, buscamos dignificar a autoestima de estudantes negros e negras e propiciar aos demais estudantes menor resistência às questões que envolvem a diversidade étnico-racial, o que envolve a compreensão quanto à diversidade de contribuições na construção da sociedade, bem como a reflexão sobre o papel da branquitude nas experiências sociais e nos processos de perpetuação de violências e desigualdades.

É relevante destacar aqui que para o fortalecimento da autoestima de estudantes negros(as) é necessário que os mesmos possam se sentir representados e valorizados nos conteúdos escolares, que reconheçam e valorizem a cultura negra de modo amplo e positivo. Em especial, é necessário difundir uma África rica e diversa que existe não apenas por um olhar estereotipado, bem como a presença da cultura, história, produção intelectual e tecnológica africana no Brasil.

Parto dessa concepção, a partir de minha própria experiência enquanto estudante negra que possuiu grandes dificuldades de presenciar tal valorização e reconhecimento histórico durante o período de escola. Confirmando isso em algumas leituras que tenho realizado acerca desta questão que, como apontam Pereira e Silva (2012, p. 2), “[...] diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra”.

Essa foi uma das questões reivindicadas como pauta prioritária pelo movimento negro que atua de modo mais marcante em prol da afirmação da identidade negra, defendendo que a educação seria um dos caminhos possíveis para a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais.

2.2 A Lei 10.639/2003 vinte anos depois: Voltar ao passado, agir agora e esperar o futuro

Em duas décadas de publicação da lei 10.639/03, alguns questionamentos são fundamentais para analisarmos como foi e vem sendo essa implementação, tais como: de que maneira os professores vêm atendendo as determinações estabelecidas pela lei concernente aos conteúdos curriculares de História e Cultura Africana e Afro-brasileira? O que teria mudado? Será que os mesmos estão mais comprometidos em reconhecer e combater o racismo? Será que as formações oferecidas têm dado conta de subsidiar a prática docente para uma educação antirracista?

É inegável que a Lei 10.639/2003 representa significativo avanço da sociedade brasileira em reconhecer a importância dos negros africanos e seus descendentes no desenvolvimento do país ao incluir nos conteúdos obrigatórios do currículo escolar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fomentando caminhos para se construir uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial na escola e assegure as manifestações dessas diferenças. Contudo, como sinalizado anteriormente, com os dados de pesquisa sobre a implementação da referida lei, testemunhei nas escolas por onde passei, imensas dificuldades para materialização do ensino para relações étnico-raciais nas práticas escolares, o que acredito ser reflexo direto de uma escola conteudista de base eurocêntrica, capitalista e cristã.

Tal afirmação, apoia-se nos vários estudos realizados por pesquisadores negros e negras que se propuseram a investigar a lei posta em prática ao longo desses vinte anos. No entanto, quero fazer um destaque para a recente pesquisa "Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira" lançada em 18.04.2023, pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime, citada anteriormente, que fora realizada com secretarias municipais de educação de diferentes municípios brasileiros, e propõe um olhar sobre como está o cumprimento da legislação em relação a educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

O estudo traz dados quantitativos de como as Secretarias Municipais de Educação têm construído condições para a efetivação de uma educação antirracista seguindo o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana, bem como os desafios encontrados, e apontamentos das necessidades de melhoria. São apresentados resultados tais como: apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico, em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em 53% dos municípios não são realizadas ações consistentes e contínuas para aplicação da lei 10639/2003.

Além disso, 18% dos municípios não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. Apesar de 58% das Secretarias Municipais respondentes terem adaptado o referencial curricular considerando a lei em questão, a realização de atividades apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra ainda é muito presente. Ainda, 42% das secretarias respondentes vivenciam dificuldades para transposição do ensino nos currículos e projetos das escolas.

Por fim, a pesquisa demonstra que os temas considerados importantes de serem trabalhados pelas secretarias respondentes, concentram-se em conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros). Esses se configuram como discussões relevantes, contudo se caracterizam como mais confortáveis, em detrimento de tópicos que fazem referência à produção intelectual africana e afrodiaspórica e ao enfrentamento de processos de hierarquização de povos e saberes, espaços e poder e tomadas de decisão.

Com os dados quantitativos trazidos por essa pesquisa, constata-se que mesmo após 20 anos, o desafio ainda é gigante e ainda estamos distantes de uma transformação efetiva principalmente no que se refere ao currículo prescrito. Contudo, o resultado dessa pesquisa nos oferece um sul para que se reflita e mais que isso, que possamos encontrar possibilidades reais de ações insurgentes que deem conta de uma resposta de ruptura com a estrutura colonial que ainda se mantém tão fortemente em nossa sociedade.

Outra importante reflexão que podemos fazer diz respeito ao lugar que a diversidade étnica ocupa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e aqui nos direcionamos a analisar tal questão em dois momentos cruciais. O primeiro deles

refere-se às Competências Gerais da Educação Básica e o segundo ao Pacto interfederativo entre o Governo Federal, os Estados e o Distrito Federal.

Recorremos também nessa reflexão sobre a lei 10639/2003 ao estudo documental realizado pela professora doutora da Universidade Federal do Amazonas, Marinês Viana de Souza, que desenvolveu uma rigorosa análise sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana a partir dos planos de educação no contexto nacional e local. A referida autora investigou como os planos se convergem ou divergem, bem como, as metas específicas relacionadas à realidade local, no caso específico do estado do Amazonas e do município de Manaus.

A Base Nacional Comum Curricular define dez competências que se correspondem e desenrolam-se, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores nos termos da LDB (Brasil, 2018). Assim, a BNCC trata especificamente, na meta de número nove, sobre a importância de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 12).

Esta meta propõe reflexão acerca do caminho a ser percorrido por professores e professoras que estão dispostos a promover práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial por uma educação antirracista. Em outro ponto, a BNCC trata do pacto interfederativo entre os entes federados para implantação de um currículo escolar engajado no reconhecimento da diversidade cultural existente no país, criando práticas pedagógicas que considerem as especificidades e necessidades de cada estudante “assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p.15).

O referido documento, aponta para questões já defendidas anteriormente por pesquisadores e o próprio movimento negro, ao reconhecer que ao longo da História o Brasil, naturalizou a desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola. Ressaltando que tais desigualdades estão diretamente ligadas aos grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2018).

Em seguida, o documento defende que as questões referente ao currículo e

didático-pedagógica devam objetivar a superação das desigualdades “com claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p.15). Reforçando assim, a importância de se construir um planejamento com práticas de inclusão, assumindo uma postura de compromisso transformar as práticas excludentes em oportunidades individuais e específicas aos grupos que historicamente foram silenciados.

Observo, portanto, que a BNCC, apesar de abordar acerca da diversidade e da educação para relações étnico-raciais de forma breve, enquanto documento normativo, reafirma a necessidade da educação brasileira garantir oportunidades de aprendizagem que considerem as diferentes identidades e que considerem a superação das desigualdades.

Por sua vez, o estudo que fora realizado pela professora Marinês Viana de Souza do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no ano de 2016, faz uma paridade entre os Planos de Educação nos níveis Nacional, Estadual e Municipal analisando o que cada um destes documentos trata acerca da lei 10.639/2003 e sua efetivação.

Logo, no primeiro parágrafo, a autora levanta um importante questionamento a partir de uma epígrafe de Martin Luther King Jr², que versa sobre a argumentação acerca de até onde uma legislação opera para estabelecer o comportamento dos indivíduos. A autora chama à atenção para a necessidade de se pensar em uma educação antirracista e ao se apoiar no pensamento de Martin Luther, afirma “que a lei é eficaz para regulamentar o comportamento dos indivíduos e coibir atitudes que violem a integridade e os direitos humanos fundamentais” (Souza, 2016, p. 61). Aponta ainda Souza (2016, p. 62) que os instrumentos legais:

Respondem às necessidades de garantias formais de direitos e, se não interferem diretamente no sentimento das pessoas, ou provocam de imediato as mudanças por eles preconizadas, certamente potencializam as condições, favorecendo para que as transformações aconteçam.

Nesse sentido, a autora defende a relevância da educação e uma legislação coesa que tem por finalidade efetuar ações de prevenção e combate às discriminações através da educação para as relações étnico-raciais na qual a

² Martin Luther King Jr(1929-1968) foi um pastor batista e um dos principais líderes negros na luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos. Ativista político, Martin reivindicava salários dignos e mais postos de trabalho para a população negra. Além disso, defendeu os direitos das mulheres e foi contra a Guerra do Vietnã.

diversidade cultural seja considerada como contributo indispensável nessa construção.

Ao olhar diretamente para os Planos de Educação, Souza (2016) faz importantes considerações, chamando atenção para o fato de que “tão importante quanto criar leis, que reprimam ações discriminatórias e racistas, é implementar, paralelamente, ações preventivas por meio da educação das relações étnico-raciais” (Souza, 2016, p. 62). Perante a consideração de Souza (2016), quando defende a implantação de leis que coíbam ações discriminatórias e favoreçam processos educativos que se baseiam na solidariedade e no respeito ao outro, volto-me a uma das minhas indagações anteriores: como atuar na busca da implementação desta lei? Que ações preventivas podem ser executadas por mim, enquanto professora?

Continuando a leitura de Souza (2016, . 62), observa-se que a autora enfatiza o fato de que os tratados internacionais têm dado grande destaque para as questões acerca das ações afirmativas, como paradigma que viabilize a igualdade, merecendo maior relevância “a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965)”. Essa reforça a urgência em se criar “medidas especiais” para efetivar a construção da igualdade.

Ao analisar especificamente os Planos de Educação nos três níveis e o que estabelecem acerca da educação para as relações étnico-raciais, Souza (2016) evidencia que apesar de existirem proposições para a abordagem para a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da obrigatoriedade da lei nº 10. 639/ 2003, as mesmas não são tratadas de modo central, dada a importância do assunto.

Concordo com Souza (2016), quanto ao entendimento de que faz-se urgente a implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais como metas para que possam ganhar maior destaque e assim, transformações sejam efetivadas de modo a romper com as barreiras invisíveis. Contudo, essas barreiras são resistentes e alargam as desigualdades educacionais, alimentam várias formas de discriminação e impedem a construção de uma educação antirracista pautada na diversidade cultural que reconheça e respeite as diferenças.

Acredito que nosso caminhar rumo a construção de uma educação antirracista na proposição da lei 10.639/2003, perpassa pela educação das sensibilidades, dos sentimentos, pela alteridade, que se constituem na experiência com o outro, pelo entendimento que juntos podemos mais, mas, como defendeu Paulo Freire, em sua

obra *Pedagogia da Esperança* (1992), que precisamos esperar, esperar no sentido de agir. Não de esperar ou de se acomodar, mas, de acreditar que juntos podemos sim sonhar sonhos possíveis, possíveis de mudanças.

Cada professor e professora, de qualquer pertencimento étnico-racial precisa aceitar o desafio de construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais para o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, que reconheça as diferenças e promova a equidade racial dentre os vários grupos étnicos que compõem a escola. Afinal, a escola que queremos é composta por várias vozes, cores e rostos.

Em concordância com Gomes (2007, p. 109), na perspectiva de Paulo Freire “somos desafiados a construir uma pedagogia do Oprimido. No entanto, a questão racial nos ajuda a radicalizar ainda mais essa proposta. Somos levados a construir uma pedagogia da Diversidade”.

Acredito que podemos construir essa pedagogia da diversidade, antirracista e das diferenças no “reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros” (Gomes, 2012, p. 105). No entanto, tal movimento não pode ser romantizado é ação consciente na tensão.

Diante dessa breve reflexão acerca da Lei 10.639/2003, percebemos que existe avanço na luta contra o racismo, no entanto, para se efetivar essa proposta, são necessárias muitas ações, principalmente dentro das escolas além de condições físicas, que carecem de formação contínua de professores e professoras para trabalharem essa temática. Essa pesquisa busca em certa medida contribuir com reflexões e proposições que fomentem mudanças reais dentro da escola.

Portanto, considero ser urgente e necessário avançarmos na luta por emancipação social e racial e esse avanço, em nossa compreensão, perpassa pelo tríade currículo, narrativas autobiográficas e autoformação de professores, que tenho defendido como premissa de uma educação democrática e socialmente engajada na construção e validação de saberes outros, de conhecimentos outros que proponha o protagonismo para outras pessoas que historicamente foram silenciadas. Como defende Gomes (2023), “precisamos avançar na construção de uma democracia mais radical, na compreensão da educação como direito social que se realiza para todas as pessoas, grupos, raças e etnias”. Para isso, faz-se indispensável a mudança no currículo e formação dos professores e professoras.

3 CURRÍCULO ENQUANTO NARRATIVA: TRAVESSIAS POSSÍVEIS PARA SE EFETIVAR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nessa pesquisa, defendemos uma educação decolonial e antirracista que dialogue com a interculturalidade crítica em uma afroperspectiva e reconheça a pluriversidade de saberes, de conhecimentos e diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Neste capítulo, proponho um olhar para a seguinte perspectiva: o currículo enquanto narrativa (auto)biográfica e a formação de professores. Acredito ser um caminho possível para uma coletividade mais equânime, solidária e respeitosa para todas as pessoas e uma possibilidade de efetivação de uma educação emancipatória e democrática.

A base teórica que sustenta nosso posicionamento a respeito das categorias escolhidas coaduna com autores e autoras que se deslocam do currículo padrão e centrado na base eurocêntrica. Assim, defendem outras perspectivas e possibilidades de construção de conhecimentos que considerem outros saberes e práticas, os quais têm contribuído para emancipação e transformação dos fazeres e práticas docentes rumo à construção de uma sociedade onde todas as pessoas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

3.1 Currículo Pluriversal: Por outras vozes, outras epistemologias

Os currículos, narrativas e práticas pedagógicas da educação brasileira historicamente privilegiaram conhecimento, experiências, modos de vida eurocêntricos em detrimento da experiência de outros povos, se constituindo como espaço de negação das diferenças étnicas e das percepções infantis em torno dessas, de negação da existência de racismo na escola, de culpabilização da criança preta, e como espaço de preterimento, desvalorização, humilhação e desigualdade de tratamento da criança preta, lugar de apagamento/ apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade (Ferreira; Rios, 2021, p. 5).

Nesse sentido, podemos compreender o currículo como um instrumento de poder que forja saberes, identidades, compreensões de mundo, e que elege quais experiências, conhecimentos, modos de vida podem/devem ser considerados válidos ou quais devem ser rejeitados e considerados inferiores. O currículo enquanto elemento que materializa-se por meio das práticas produzidas na escola, molda sujeitos, atravessa subjetividades e impacta diretamente na sociedade que temos formado.

Como sinalizado por Ferreira e Rios (2021), a existência dos marcos legais, das pesquisas científicas, dos movimentos sociais e docentes, ainda não garante que conhecimentos e saberes não hegemônicos atravessem e transformem plenamente os currículos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, de modo a reposicionar e reconstruir as narrativas e experiências em torno das questões étnico-raciais na escola. Desse modo, para as autoras, é essencial refletirmos sobre nossas compreensões em torno de quem atuamos, como contribuimos com a formação dos(as) estudantes, como entendem suas infâncias, considerando as experiências educativas e memórias produzidas.

Particularmente aqui nos interessa pensar caminhos epistemológicos por meio dos quais possamos superar as relações de poder cristalizadas no currículo oficial/hegemônico, que sustenta o modo de educar no contexto da sociedade ocidental, buscamos pensar o currículo constituído por outras vozes e por outras epistemologias. Dessa forma, recorreremos ao currículo conectado à perspectiva pluriversal. Tal perspectiva parte do conceito introduzido pelo filósofo sul africano Mogobe Ramose, em sua crítica ao modelo da filosofia universal imposto pelo ocidente, o autor defende o reconhecimento de várias filosofias e não apenas a filosofia grega, fazendo o seguinte destaque sobre isso:

Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia. Isto significa que não podem haver filosofias Ocidental ou Africana como disciplinas acadêmicas e, nem filosofia como a busca existencial humana do conhecimento enquanto o contínuo resultado da aprendizagem pela experiência (Ramosse, 2011, p. 12).

Na perspectiva do percurso dessa pesquisa, trazemos a noção de pluriversalidade para currículo, pois concordamos com a concepção de Ramosse (2011), acerca da pluriversalidade das filosofias bem como, interpretamos que o currículo pode ser ao mesmo tempo abstração filosófica ou uma práxis que influencia a vida social. Assim, compreendemos que do mesmo modo como existem as múltiplas filosofias existem os múltiplos currículos, que são inacabados e carecem ser pluriversais, considerando os múltiplos saberes existentes.

Coadunando com essa perspectiva, Njeri (2022, p. 7) afirma que “a educação pluriversal, reconhece todas as perspectivas como válidas, sem eleger um único ponto

de vista”. A partir dessa concepção, compreendendo a escola como um espaço onde há o encontro de muitas culturas e saberes, enquanto professores somos provocados a pensar na construção de um currículo que seja diverso e multifacetado e acolha as diferentes formas de existir e estar no mundo.

Nesse sentido, um currículo pluriversal, que busque a descolonização e o protagonismo da educação para as relações étnico-raciais está ancorado em uma perspectiva docente que concebe o educando como pessoa e não como recipiente, o qual compreende que ser e fazer são um movimento de vida que está ancorado no amor e no respeito, assume o compromisso ético e estético, contempla que sua práxis é boniteza e delicadeza que desperta sonhos. Contudo, para que isso se efetive na prática cotidiana de professores, faz-se necessário olharmos para o OUTRO (educando), não como algo separado do EU (professor), mas como sendo parte de um todo indivisível.

Isto é, nossa proposta é que repensemos e reinventemos nossas práxis docente rompendo com o currículo prescritivo rumo à uma prática pensada a partir do nosso modo de ser e estar no mundo em defesa de uma educação problematizadora que busca promover a conscientização a capacidade de análise crítica instigando os educandos a compreenderem que somos nós os próprios agentes da transformação social. Logo, o currículo como elemento de atravessamentos pode ser interpretado tanto como uma prática discursiva como território mapeado.

Enquanto prática, o currículo possibilita ressignificar a realidade e ao mesmo tempo ressignifica e atravessa os agentes do processo, nesse sentido, ao considerarmos a concepção pluriversal do currículo enquanto prática, pontuamos que essa prática seja crítica e reflexiva, não mera reprodução de conteúdos que não consideram a dimensão humana dos agentes aprendentes. Para que possamos pensar na construção de conhecimento pautado na dimensão ontológica do ser, faz-se indispensável como aponta a Goodson (2019, p.111), “[...] em relação à construção conjunta de conhecimento na era da informação, o desafio pedagógico é aproximar a provisão curricular da condição material da humanidade de hoje”.

Nesse contexto, somos desafiados a nos posicionar criticamente em relação à repensarmos nossas práticas docentes como via de ruptura com o currículo prescritivo

que impõe um idealismo mercadológico e capitalista e cruzando a fronteira colonial rumo à educação pluriversal.

No entanto, consideramos também que para romper com o pacto colonial de reproduzir o saber ocidentalizado e construir princípios democráticos e de respeito à diversidade étnico-racial, assegurando a participação ativa e a emancipação dos educandos, é necessário que os (as) professores (as) estejam dispostos a reinventar sua práxis docente, e que lhes sejam oferecidas condições formativas para esse movimento. Faz-se necessário lembrarmos que a lei 10.639/03, com já apresentada neste trabalho, reverberou de modo significativo no currículo o que proporcionou uma maior atenção na legislação educacional provocando como afirma Gomes (2019, p.1), “uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Contudo, ainda são mudanças quase imperceptíveis para a dimensão da questão da cultura e da diferença no país.

Especificamente, o entendimento da questão da diferença é, para currículo, um tema pouco discutido o que acaba sendo discrepante pois, como argumenta Mbembe (2016, p. 1), “por que é que achamos que a diferença é um problema? Por que ela não é simplesmente um fato da realidade?”. Em resposta, o autor que nos lembra de que a diferença só se evidencia enquanto problema quando se acredita que o normal é aquilo que é igual, reporto-me a Candau (2020, p. 35), que traz uma reflexão pertinente para fazermos na perspectiva de romper com o monoculturalismo imposto pelo currículo prescritivo que é ter um olhar mais sensível e perceber as diferenças culturais não como um problema, mas como riqueza.

A autora, em consonância com o pensamento de Mbembe (2019), endossa que a diferença se contrapõe à padronização e que o grande desafio dos(as) professores(as) é respeitar e valorizar as diferenças. A diferença é um elemento fundamental na educação intercultural, é a abordagem que temos defendido neste trabalho por reconhecer a diversidade como uma força positiva e enriquecedora, promovendo o respeito e a aceitação mútua.

Contudo, para que possamos escrever outras narrativas curriculares que considerem outras vozes e legitime outras epistemologias, é indispensável que sejam constituídas práticas que contam histórias que foram silenciadas e apagadas do percurso histórico que elegeu uma única narrativa como válida. Tais histórias, a partir do olhar do colonizador, fixaram noções particulares de raça, gênero, classe,

sexualidade e idade, que são alicerçadas no currículo prescritivo hegemônico e colonialista. Haja vista que esse reproduz a exploração capitalista pelo racismo e patriarcado, violentando e silenciando as narrativas de outros povos, é impostergável descolonizar o currículo.

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

Assim, é urgente compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça, bem como a distorcida relocalização temporal das diferenças. Tudo aquilo que não é europeu é percebido como passado e, para a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro, são necessárias operações intelectuais em um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (Gomes, 2012).

Diante da afirmativa de Gomes, concordamos com a urgência e pertinência de reeducar nosso olhar para o outro como parte de nós mesmos. Isso envolve, então, modos de ver, de sentir, de ouvir e de falar e têm como eixo três outros aspectos: outridade, a consideração da existência do outro e dos diferentes percursos sócio-históricos do outro; privilégio a compreensão de que não é pelo fato de o privilégio ser imperceptível, muitas das vezes, que ele não exista e não exponha a desigualdade de outros.

Contudo, reafirmamos a inevitabilidade da compreensão e cumprimento da educação das relações étnico-raciais na ruptura do processo educacional que desumano, excludente que extermina as narrativas de outros sujeitos e outras perspectivas que não seguem o viés ocidental. Nesse contexto, destacam-se as vozes que fazem surgir outras epistemologias, sejam africanas, afrobrasileiras, indígenas e afroindígenas, no perene exercício de reflexão acerca do currículo.

3.2 Práticas insurgentes para uma educação decolonial e antirracista

Continuando a tessitura rumo às rupturas inacabadas com colonialismo manifestado nas mais diversas formas de violências praticadas contra todas as

peças que não estão dentro do padrão imposto pelo senhor do ocidente, não é objetivo deste trabalho discutir as teorias curriculares, mas gostaríamos aqui de através do viés decolonial refletir sobre práticas docentes para uma educação antirracista, pluriversalista e intercultural. Fazemos essa discussão tendo como pressuposto o entendimento de que o fazer pedagógico é orientado a partir de um lugar social e político que carrega valores e subjetividades e, que acaba por carregar significados da nossa própria identidade.

O currículo tem implicações diretas do que somos (Silva, 1999). Diante disso, o arcabouço intelectual que dialoga com tal proposta vem dos teóricos que defendem um outro modelo curricular que priorize os grupos da colonialidade. Goodson (2019) afirma o favorecimento de padrões de priorização social ou ponto de vista em oposição a outros, assim, aproximo-me de teóricos como Mignolo (2008), Certeau (1998), Silva (1999), Goodson (2019) e Rufino (2019), entre outros que propõem outras maneiras de pensar e fazer o currículo .

Reforço meu posicionamento em favor de uma educação enquanto prática social democrática, emancipatória e libertadora que construa muitas entradas e saídas que rompa com as fronteiras que nos separa do livre ser e estar no mundo. Uma educação humanizadora que rompa com práticas reguladoras e que transgrida com lógica colonialista e crie horizontalidades para educações outras enquanto projetos que admita a pluriversalidade de ser e saber isto é, uma educação como um ato de responsabilidade, como prática de liberdade (Freire, 2009), pois tem como emergência o reposicionamento dos seres diante a tragédia colonial (Rufino, 2019).

Como dito anteriormente, compreendo que o currículo é poder, e por isso o entendo como parte substancial na construção e efetivação de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. Escolher o que reproduzir ou ressignificar é uma escolha política, uma vez que, o fazer docente é todo ele orientado por determinada visão de sociedade e para ajudar a refletir acerca da nossa prática docente e a escolha que fazemos do nosso fazer pedagógico, evoco o pensamento de Paulo Freire, que diz:

As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, já é uma dessas virtudes indispensáveis (Freire, 2009, p. 65).

Concordando com Freire, entendo que romper com o silêncio perverso intencionalmente imposto pelo currículo prescritivo numa óbvia intenção de

perpetuação do discurso do colonizador, é necessário e urgente. Ainda, precisa ser um compromisso assumido por nós educadores e educadoras pretos(as) e não pretos(as) como uma ação reflexiva do nosso fazer intelectual e como um exercício da nossa prática educativa que esteja em concordância com o que acreditamos e defendemos.

Portanto, uma postura que precisa ser consciente, intencional e assumida por cada um e cada uma que escolheu outros referentes e se propõe a fazer uma educação decolonial, antirracista e pluriversalista, que acolha e dialogue com todas as culturas. Esse movimento intercultural evidencia as diferenças não mais como problemas, mas como riquezas que precisam ser notadas e respeitadas.

Quando falamos de educação decolonial, antirracista e pluriversalista, nos referimos uma perspectiva de educação que procura romper com as estruturas do poder dominante como um processo de luta e libertação e que evoca a construção de práticas educativas emancipatórias como afirma Rufino:

Parto da premissa de que há inúmeras formas de educação e de que os processos educativos não emergem exclusivamente de um único modo ou contexto. Uma educação que busca a emancipação deve estar comprometida com o outro. Assim, ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo nas diferenças. É uma educação pluralista e dialógica (Rufino, 2019, p. 79).

Diante dessa perspectiva, compreendemos que uma educação antirracista, decolonial e pluriversalista é a educação que tem como centralidade negar a estrutura que o ocidente impôs às pessoas pretas, indígenas e outros grupos, acolhendo todas as vozes e saberes no processo de aprender e ensinar. Isso porque, como reflete Rufino (2019, p. 78), “[...] são urgentes as reivindicações por educações que combatam a incidência desses padrões de poder enquanto prática emancipatória e intercultural que acolha as diferenças”.

Então, partindo dessa visão, é indispensável trazer o currículo como cerne na formação docente, quer seja inicial quer seja continuada, que possam garantir a construção de oportunidades de aprendizagem consoante com a legislação e com os debates defendidos pelos(as) estudiosos(as) do campo de estudos das relações étnico-raciais, e que as práticas possam se fazer como uma escolha consciente dentro do lugar político e social a fim de romper com as máscaras do silêncio que nos são impostas com o intento de calar nossas vozes. Logo, romper com essas máscaras é,

portanto, um dever e um compromisso meu, enquanto professora preta que vivencia no cotidiano as mais diversas manifestações de racismo.

Enquanto não houver o rompimento irei falar pelos orifícios dessa máscara, mas silenciar, jamais. Com isso, optar por um currículo pluriversal, decolonial e antirracista, crítico e comprometido com a democracia e a solidariedade entre as pessoas e que versa sobre uma aprendizagem real, configura-se como uma ação tática cotidiana que podemos usar a nosso favor.

Certeau (1998) reflete que nossas pequenas ações cotidianas quando bem intencionadas e organizadas são potencialidades para descolonizar o currículo e instaurar e validar outros saberes que continuam sendo apagados pela colonialidade seria assim, a "desobediência epistêmica" que Mignolo (2008), defende como sendo um caminho possível para outras práticas e outros modelos contrários ao modelo colonial. Reafirmando minha posição, é fundamentalmente desobedecer, porque se vivenciamos o silenciamento e apagamento de grupos subalternizados, se o racismo se perpetua como um câncer silencioso e mortal tomar nosso lugar e fazer com que nossas vozes reverbere contrapondo-se a colonialidade.

Diante a atual conjuntura advinda das constantes e profundas mudanças pelas quais o mundo vem atravessando, desde o século XX até o presente, percebe-se notadamente uma série de discussões acerca do modelo escolar e conseqüentemente as formas de ensinar a aprender estão inseridas nesses debates. A pandemia da Covid-19 serviu para alavancar as discussões sobre o modelo de escola e sua estrutura organizacional, da qual o currículo é parte fundamental. Acredito que esse momento histórico, nos trouxe algumas lições importantes que podem ser refletidas para nossas ações cotidianas e descolonizadoras em prol de um currículo em ação, de um currículo prescritivo para um currículo como narrativa.

Nóvoa (2022) traz significativas reflexões acerca das transformações do modelo escolar, bem como, as práticas educativas dos(as) professores(as). Para esse autor, dentre as muitas lições aprendidas na pandemia, ficou evidente que o atual modelo escolar está em crise e que somos convocados a envolver-nos num processo de transformação profunda da escola a partir de três dimensões apontadas por ele, que são: os sistemas de ensino, as escolas e a pedagogia.

Com base no que nos sugere esse autor, apesar das fragilidades dos sistemas de ensino, da ameaça pelo fim da escola como a conhecemos, uma importante

reflexão que podemos trazer da pandemia é o papel do professor com sua autonomia, resiliência e capacidade de se reinventar. Ainda, Nóvoa (2022, p.23) aponta que os ambientes de aprendizagens precisam passar por uma transformação, ganhando sentido e coerência para que se concretize “envolvimento, participação dos estudantes, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagem cooperativa, currículo integrado e multitemático e diferenciação pedagógica”.

Coadunando com a tese defendida por Nóvoa (2022), acerca de um currículo que possibilite experiências mais satisfatórias aos estudantes, apoio-me no trabalho de Goodson (2019). O autor se posiciona em favor de um currículo como distribuidor de oportunidades que gerem condições de aprendizagens reais para os estudantes considerando suas narrativas pessoais para a construção política e social. Assim, o autor pontua, “desde o início, tenho argumentado que precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (Goodson, 2019. p. 22)

Vale destacar que a contribuição teórica de Ivor Goodson, é indispensável para esse trabalho, uma vez que a produção intelectual desse autor coaduna com a posição defendida nesta pesquisa. O trabalho de Goodson (2019), se articula com as questões sociais e o posicionamento desse autor tem sido em favor de uma aprendizagem colaborativa, tecida nas redes de um currículo narrativo na construção de uma conjuntura social mais justa.

Para que isso se efetive, é crucial olhar para a formação docente a partir de suas histórias de vida. Em consonância com o pensamento de Nóvoa (2022), Goodson (2019, p. 14) aponta que:

O currículo que guarde pra si uma estrutura predefinida, sem relação com a vida das pessoas, não resistirá. Essa crise já está deflagrada e, nessas circunstâncias, a aprendizagem narrativa - entendida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo - pode ser uma das saídas.

Aprender a ser um ser social, sobre si mesmo e sobre o mundo exige de cada de nós pensarmos no outro numa relação de alteridade, de olharmos o outro em sua plenitude e complexidade, suas diferenças e especificidades eis um exercício reflexivo para nós mesmo e para os outros. Esse exercício é um ato de descolonizar nossas mentes, pois nos coloca diante a lógica escolarizante do colonialismo manifestada no currículo que tem “a violência como paradigma estrutural e político de produção de privilégios para uns em detrimento a destruição e da humilhação de tantos outros” (Rufino, 2019, p. 11).

No entanto, na fresta decolonial podemos transgredir com esse projeto curricular que traz em suas entranhas raça e racismos como elementos estruturais do colonialismo porque como assegura Rufino (2023, p. 79), “o currículo é um agenda em disputa, ele não está fechado. Ele é possível de ser transgredido e reinventado”.

Enquanto professora preta, entendo que uma educação antirracista se constitui em um cenário possível para construir possibilidades outras, fronteiras outras, ação, inovação e renovação que está para além da lógica totalitária e hegemônica imposta pelo colonialismo e suas mais diversas manifestações de violência. É necessária uma educação que transgrida com a visão cartesiana nascida do Iluminismo e que coloca o conhecimento euro-cristão como um único saber válido.

A educação antirracista insurge como prática libertadora e emancipatória das vozes subalternizadas e para tal propositura. É urgente que pensemos em um currículo que transgrida as barreiras universalistas e seja constituído a partir da pluriversalidade e coletividade humana. Um currículo construído no cotidiano que adentre as frestas coloniais e ressurgja como práticas emancipatórias de reconhecimento de outras existências.

Nessa perspectiva, compreendo que o compromisso ético e estético que assumo enquanto professora, é ao mesmo tempo uma atitude responsável e consciente do meu fazer pedagógico e político de transgressão com a agenda colonial. Por isso, carece de ações urgentes e emergentes que podem ser destacadas em três pontos apontados por Rufino (2019, p. 18), que assim os descreve: o primeiro é a defesa de que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o fortalecimento de um modo de educação intercultural e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais.

Na busca por atingir esses três pontos em uma proposta educativa o autor propõe a Pedagogia das Encruzilhadas, como projeto político/poético/ético (2019, p.25). Essa pedagogia busca trazer questões e pluriversalizar (Ramos, 2011), a educação no contexto da colonialidade, desde a formação dos profissionais até a produção de questionamentos sobre as práticas pedagógicas exercidas na escola.

Assumir o compromisso político/poético/ético dessa pedagogia decolonial, a partir de outras cosmologias, olhares e interpretações, carece de nós reafirmamos o currículo como gesto de vida. Assim, apoio-me em Rufino (2019), que lança uma Pedagogia das Encruzilhadas a partir da potência de Exu, enquanto força cósmica

codificadora e mobilizadora de um projeto de descolonização, que se apoia na ancestralidade como manifestação de vida e como sabedoria pluriversal em defesa de outras formas de existências.

No entanto, para que se efetive essa virada do conhecimento que transgride as frestas, é necessário que nós professores e professoras saíamos do limbo e mergulhemos mais fundo nas águas da colonialidade. Nesse mergulho, criaremos ações de caráter transgressivo contra os privilégios enraizados no colonialismo, o que requer, além de forças, coragem e resiliência, pois “resiliência e transgressão não são novidades em nossas bandas; porém, nos cabe o compromisso e a responsabilidade para que essas ações sejam contínuas a ponto de avançarmos em equidade” (Rufino, 2019, p. 19).

Partindo dessa tessitura trazida por Rufino (2019), que nos convida a romper com a encruzilhada colonial a partir da potência de Exu que nos apresenta outras possibilidades, a partir de outras cosmologias. Exu que é a força vital das existências, orixá das comunicações, das linguagens, das trocas, das dúvidas e inventividades, coloca-nos defronte ao projeto colonial que não está acabado e por isso mesmo, possível de ser transgredido, reinventado e romper com a lógica colonial é compromisso de cada professor e professora que conscientes do seu fazer político-pedagógico concebem a educação como um processo plural, inacabado e, por isso mesmo um ato de responsabilidade com as diferentes presenças e existências.

No entanto, esse é um exercício que demanda inteireza e constância, é preciso que estejamos atentos e atentas para que não caiamos na empolgação de uma visão idealizada do que se pretende realizar. Se “Exu é o princípio dinamizador do universo, aquele que tudo organiza, faz circular a vida”, ele também é deslocamento, movimento de ruptura e encontro e, a partir desses três eixos trazidos por Rufino (2019), é que somos provocados a pensar a encruzilhada como possibilidade de descolonizar o currículo.

Exu, enquanto ruptura apresenta-se como possibilidade decolonial, enquanto deslocamento nos leva a pensar caminhos outros fora do paradigma estrutural do colonialismo e enquanto encontro. Na ancestralidade e no movimento espiralar presentes em Exu, podemos avançar na construção de um mundo mais horizontal e o faremos tendo como sul a memória ancestral que foi colocada à margem pelo

pensamento ocidental, mas que agora é evocado para se tecer novas possibilidades epistemológicas e para isso, sustento-me nas seguintes palavras:

Se a modernidade ocidental, em sua face motor desenvolvimentista do capitalismo no mundo, destituiu a existências de milhares de seres ao longo de séculos de violência, o que restou desses seres deve ser agora encarnado pela potência ancestral, resiliente e transgressiva de Yangí, força reconstrutora dos cacos despedaçados que vêm a formar novos seres. Yangí, Exu ancestral nos concede as peças necessárias para que resgatemos a consciência ancestral e criemos possibilidades de construirmos um futuro ancestral a partir de outros horizontes que nos permita dialogar com outras existências e realidades além do “tempo presente”, ancestralidade como continuidade, “uma pujação vital e u efeito de encantamento contrário à escassez inculcida pelo esquecimento”, é chegada a hora das vozes subalternizadas romperem com as máscaras do silêncio imposto pelo colonialismo, pois no horizonte de descolonizar o currículo “nossa fala estilhaça a máscara do silêncio (Rufino, 2019, p. 25).

Vitalizada na energia de Exu, movida por sua potência “de integralidade de multiplicidade de ser e saber e suas performances e inacabamentos”, é que adentro as frestas que emergem múltiplas formas de reinvenção da vida e que driblam o projeto colonial, proponho-me a tecer outras práticas epistemológicas orientadas principalmente pelos saberes de Áfricas como ato de resistência e reconstrução da vida cotidiana. Nessa intencionalidade, Exu me inspira a erguer minha voz guiada por uma narrativa que articule uma educação para equidade e dignidade humana.

Sou a voz subalternizada, sou a voz silenciada pela política de violências do colonialismo que elegeu raça e racismo como elementos estruturantes do seu projeto de extermínio e marginalização de toda e qualquer manifestação de ser e saber que está fora do modelo hegemônico. Aqui minha voz inquieta e transgressora é colocada como um ato de rebeldia, resistência e transformação (Freire, 2011; Hooks, 2017).

No entanto, para que se efetive uma educação decolonial e antirracista, que dialogue em uma perspectiva intercultural e mergulhe na Pedagogia das Encruzilhadas enquanto exercício político/epistemológico/educativo, é exigido que nós educadores façamos o movimento de Sankofa³ dentro de nossa própria prática profissional de modo reflexivo, honesto e crítico, conscientes do nosso fazer. Como nos alerta Freire:

³ De acordo com Aza Njeri (2022, 5 min 54 s), Sankofa é um elemento da filosofia do povo Akan representado por um pássaro que olha para trás e refere-se à busca desse povo por um conhecimento baseado em uma investigação em que o passado é entendido como uma referência para o planejamento do futuro. No contexto da pesquisa, Sankofa diz respeito ao mergulho nas memórias e nas próprias referências para reflexão de si e reconstrução das práticas pedagógicas e do modo de ser docente.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2009, p. 38-39).

Partindo dessa afirmação de Freire, compreendo que um caminho possível de refletirmos sobre a própria prática num movimento de Sankofa é utilização da abordagem (auto)biográfica no processo de formação e autoformação como possibilidade de estabelecer um diálogo reflexivo acerca das experiências dentro de suas próprias trajetórias profissionais a partir das dimensões passado, presente e futuro. Olhar para minha própria história, tocar em velhas feridas que fazem parte da minha experiência de ser e estar no mundo enquanto mulher preta e agora professora é movimento necessário no ato de transgredir com o modelo hegemônico eurocristão erguido na falsa ideia de modernidade que colocou a raça e racismo como colunas que sustentam seu projeto de dominação, de violências e apagamentos de existências outras, dentre as quais sou uma manifestação.

É preciso Sankofar! É preciso mergulhar nesse movimento que me leva ao passado como possibilidade de olhá-lo atento e cuidadosamente e construir narrativas que indiquem o retorno para um futuro que seja democrático, equânime e solidário. Esse retorno à ancestralidade é indispensável para que se efetivem experiências decoloniais e antirracistas e, para que essa experiência seja contribua para autonomia e construção de referências outras. Precisamos nos horizontalizar a partir das filosofias africanas e ameríndias como referências para uma educação pluriversal e intencionam práticas emancipatórias.

Compreendo que, assim como Rufino (2019), “a educação é em sua radicalidade um ato de responsabilidade” e, para que se efetive um currículo descolonizado com práticas emancipatórias transgredindo com as correntes do colonialismo e da colonialidade enquanto prática de liberdade. É necessário que estejamos dispostos, como nos convoca Freire (2009), a compreender que educar é um ato de coragem.

Da minha própria experiência como mulher preta e professora atravessada por várias manifestações de racismos, busco em um movimento de Sankofa da minha própria trajetória profissional e acadêmica. Reflito nas palavras de uma das maiores referências do feminismo negro, que reafirma o as tessituras desse trabalho, acerca da urgência em firmamos nossos lugares na luta decolonial, em suas palavras afirma

que “[...] a responsabilidade pela definição da realidade de cada um cabe sobretudo a quem vive essa realidade, a quem realmente passa por essas experiências” (Collins, 2019, p. 103).

Sendo minha experiência de natureza interseccional por englobar uma sucessão de violências (racismo,sexismo,gênero,etc), produzidas pelo colonialismo e colonialidade e que não podem ser analisadas isoladamente a torna ainda mais complexa e portanto, no atravessamento por uma educação pluriversal, antirracista e decolonial jamais pode ser uma opção mas, um dever e um compromisso. Assim, a interseccionalidade é um instrumento de luta pelo nosso resgate ancestral que foi usurpado e esmagado pela política de extermínio do ocidente.

Portanto, assumir esse compromisso de um currículo enquanto uma “ação prática cotidiana”, ação essa coletiva e horizontal que inclua o outro que ao mesmo tempo que é diferente de mim mas, fazemos parte do mesmo tecido social. Essa condição de relação de alteridade nos leva a compreender que nas frestas podemos fazer outras tessituras de um projeto que enxergue o nós com suas diferenças no modo de ser e estar no mundo.

Pensar no outro é toda a sua dimensão, é também um ato de amor. Não é possível ter felicidade em um mundo onde continue a reproduzir silenciamentos e subalternização. Afinal, como nos disse o poeta “é impossível ser feliz sozinho” e, fazendo uma releitura para a questão social, como ser feliz sozinho se o outro que é diferente de mim, mas que também faz parte de mim não tem seu direito de existência garantido.

É hora de Sankofa, porque somos convocados a desobedecer, mas uma desobediência epistêmica que nos leve à ações de deslocamento de um currículo prescritivo para um currículo narrativo, um currículo para outras existências em um movimento de emancipação e libertação como disse Freire (2017). É hora de constituir outras educações e outras práticas de aprender e ensinar como um ato de humanização recriando, dialogando e resistindo nas encruzilhadas estilhaçando as máscaras em um movimento de inacabamento rompendo as fronteiras do colonialismo e colonialidade.

Nesse sul, encontramos na mesma trincheira da luta decolonial Bárbara Carine, a “intelectual diferente”, que nos presenteia com seu “rolê” antirracista nos convida a construir uma “pedagogia da implosão”, isto é, para que rompamos a concepção de

“inclusão” que pré-define os seres para assumirmos de fato o que venha ser a diversidade. Nas palavras da referida autora, aplaudimos e concordamos:

O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, cada um escolhendo seu par, sua vestimenta, sua comida, seu modo de dançar...uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades (Pinheiro, 2023, p. 128).

Assim somos convocados à desobediência epistêmica agindo nas “frestas cotidianas” à ação tática para que possamos implodir o currículo colonial e fazer surgir outros currículos que concebem outras existências e outras manifestações. Desfazendo a cultura do silêncio e superando as marcas profundas da colonização impregnadas na memória social de todos os povos subalternizados e violentados e, se alguns autores apontam essa perspectiva como “opção decolonial”, intento a dizer que mais que uma opção se faz urgente e prioritário essa agenda pois, na luta antirracista não podemos mais perder mais tempo algum.

Essa agenda precisa ser compromisso de todos os que comungam em defesa e construção de uma sociedade equânime, justa e factualmente democrática. Reafirmo a opção do meu trabalho com as narrativas autobiográficas pois, as mesmas coadunam com essa proposta, uma vez que, narrativas de memórias são importante instrumento de empoderamento dos grupos sociais subalternizados pelo colonialismo e colonialidade. Narrativas autobiográficas que enaltecem o poder da memória, que navegam por outros horizontes na busca de outras concepções em um movimento que somos instigados à luta política a saber por outros saberes e outras maneiras de ser e estar no mundo.

Nesse sul que aponta outros caminhos e outras existências a luta antirracista intenta desfazer o capital cultural instaurado e validado pela agenda colonialista e que vem contando e recontando uma única história por séculos e a história que nos foi e que ainda é contada é a versão do opressor. Forjada pelo senhor do ocidente no tripé: judaico-cristão, greco-romano e iluminista e somos sabedores que esse eixo exclui, elimina, rouba, expropria, silencia, apaga, assimila todos os outros que não fazem parte da ordem ocidental.

Logo, desconstruir é urgente. Na pujança de Exú no movimento de Sankofa vamos juntos e juntas construir um diálogo que crie possibilidades outras, aprendendo outras pedagogias, especialmente a da esperança para que efetivamente se descolonize corpos e mentes é absolutamente preciso que assumamos a tática

epistemológica decolonial enquanto uma ação de transformação social. Aqui reflito nas palavras de Walsh quando afirma que a “descolonização deve ser uma (des)aprendizagem de tudo que foi imposto e assumido pela colonização e a desumanização para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si”. (Walsh, 2018, p. 41).

A perspectiva epistemológica decolonial tem sua origem vinculada a um grupo de pensadores, que se conectam em busca da proposição de um outro modo de pensar, que estivesse centrado na valorização da produção intelectual de povos historicamente inferiorizados pela perspectiva eurocêntrica. Tais teóricos, em sua maioria, de origem latino americana, compõem um grupo de pesquisa intitulado “Modernidade/Colonialidade (M/C)”, que visava romper com o legado da eurocêntrico e com a colonialidade, e definem essa nova perspectiva como decolonialidade.

Em linhas gerais, a decolonialidade pressupõe/propõe a instauração de processos de libertação de grupos sociais historicamente dominados pelo eurocentrismo, por meio da criação de condições/estratégias para que tais grupos tenham suas formas de conhecimento valorizadas e repercutidas socialmente. Essa perspectiva, defende que as narrativas contra hegemônicas são potenciais que se erguem em favor das apresentações afirmativas de todos os seres na constituição de novas maneiras de ser, de saber e de poder rompendo com todas as formas de opressão, de subalternização e silenciamentos.

Cabe também resgatarmos o que entendemos como uma educação antirracista. Para isso, recorremos as ideias da pesquisadora e professora Barbara Carine Pinheiro (2023, p. 68):

A perspectiva antirracista é uma abordagem educacional para educação das relações étnico-raciais que ganhou muita força no Brasil no ano de 2020, impulsionada pela onda antirracista mundial posterior ao assassinato de George Floyd em maio deste mesmo ano em Minnesota nos EUA. A abordagem antirracista prevê a reversão do sistema de opressões raciais por meio da denúncia do racismo nos diversos segmentos sociais. Nesta perspectiva buscamos empoderar a juventude negra a partir do reforço positivo dos seus traços intelectuais, fenotípicos, e sociais.

Partindo dessa afirmação, entendemos que uma educação antirracista é uma educação ancorada em cosmovisões e epistemologias que se opõem às estruturas do colonialismo e seu sistema ocidentalizado de violências e opressões. Essa educação está assentada na pluriversalidade de saberes, na valorização e resgate de outras narrativas, outros saberes e outros conhecimentos, entre esses, os saberes

africanos, indígenas e todas as comunidades que foram subalternizadas pela imposição monocultural do europeu.

Pinheiro (2023) aponta ainda que se “a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós”, enquanto educadores (as) antirracistas, somos convocados a nos posicionarmos em favor da efetivação de uma educação que valorize e reconheça saberes de outros povos, que compreendem a ancestralidade como caminho de resgatar a noção de comunidade e a pluriversalidade no modo de ser e existir. A autora diz ainda que “o educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade” (Pinheiro, 2023, p. 145).

A hora é agora! Tecer novos fundamentos a partir de outras cosmologias, outras visões, outras perspectivas de corpos e lugares. Essa pesquisa busca dialogar com projetos de educação gestados para além da dicotomia entre a ciência e outros conhecimentos. Assumo aqui minha postura político-pedagógica em favor de práticas que se entrelaçam com vivências e com o diálogo pautado.

3.3 Formação docente em perspectiva étnico-racial: alguns apontamentos

Diante do que foi dialogado até aqui, do que os dados de pesquisas revelam, do que emergem das minhas próprias experiências enquanto estudante e professora, considero que faz-se necessário olharmos para a formação docente na perspectiva étnico-racial. Nesse contexto, um aspecto importante é situar o que constitui o objetivo da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 31).

Ainda sobre o objetivo da ERER, recorremos aos pensamentos de Silva, quando afirma que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear

aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, p. 12-13).

Mediante esse cenário os(as) docentes ganham relevante papel quando nos colocamos a pensar a EREER, uma vez que, no contexto escolar, são os principais responsáveis junto ao processo educativo, pela materialização do currículo e pelo ensino dos conteúdos previstos nos diferentes dispositivos que regulam a educação brasileira. Sobre tal questão, Deorce e Santos (2016) refletem sobre o papel docente mediante o processo de reeducação das relações étnico-raciais na escola:

O professor desempenha papel decisivo no trato com as relações étnico-raciais no interior da escola porque sendo a escola um microcosmo social, é um lugar onde as tensões e contradições verificadas em âmbito mais geral, portanto, macro, reverberam em proporções monstruosas. Pelas mãos desse 32 profissional passam diversas possibilidades de atuação que podem ser excludentes ou libertárias e transformadoras, dependendo, para isso, de uma visão crítica e reflexiva, de uma boa formação. (Deorce e Santos, 2016, p. 88).

Nesse contexto, que Gomes (2022) aponta que ressignificar as relações étnico-raciais na educação, implica tanto um compromisso ético, quanto a responsabilidade em cumprir um ordenamento jurídico que define a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva étnico-racial. Contudo, é preciso reconhecer que existem problemas que atravessam a formação docente que afetam diretamente o processo de efetivação da EREER.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores (as), têm historicamente falhado na garantia de uma proposta educativa que garanta aos (as) docentes e estudantes em formação, o conhecimento necessário sobre esse campo de estudo. Como dito por Gomes (2022, p. 50), “é preciso reconhecer como historicamente, no Brasil, as práticas pedagógicas ficaram afastadas desse propósito”.

A formação docente tem sido objeto de discussão em muitos estudos, aqui recorreremos a três pesquisas que discutem a formação docente em sua conexão com a diversidade. Rios, Silva e Silva (2020), Silva, Rios e Nunez (2021) e Rios (2021) apontam fragilidades, intenções mercadológicas e outros desafios no cotidiano da Educação Básica, os quais exigem dos(as) professores(as) uma intensa vigília

política, epistemológica, pedagógica e formativa para garantir o protagonismo e legitimidade da profissão.

No que diz respeito à formação docente em uma dimensão mais geral, Veiga (2014) pondera que o processo de formar professores(as) envolve compreender a importância do papel da docência e permitir uma profundidade científica e pedagógica. Essa instruirá o enfrentamento de questões específicas da escola enquanto instituição social, uma prática que inclui possibilidades de uma formação crítica e reflexiva.

Desse modo, faz-se urgente pensar que a formação docente, seja inicial ou continuada, requer a construção de condições de aprendizagens que envolvam na produção de repertório pedagógico as produções culturais, históricas e intelectuais de grupos historicamente subjugados pelas classes dominantes. Logo, poderá beneficiar profissionais e estudantes por meio de uma postura ética, responsável e centrada no respeito à pluralidade étnico-racial que compõe o país.

Justamente por isso, a pesquisa propõe um modelo de formação que rompe com os modos e metodologias tradicionais que atuam de forma vertical e impositiva, e coloca-se em uma perspectiva que vislumbra a construção de um processo horizontal e dialógico, em que os saberes são construídos entre pares. Almejamos o que Gomes (2022, p. 53) defende quanto ao objetivos de uma formação em perspectiva étnico-racial, o desenvolvimento de uma proposta que leve “os docentes a criarem condições para a humanização dos educandos, ao mesmo tempo em que passam pelo processo de humanização”.

Nesse contexto, concordamos com Costa e Freire (2016, p. 114) quando afirmam que:

A formação inicial e contínua de professores precisa preparar esses profissionais para: lidar reflexivamente com questões curriculares, possibilitando compreender de maneira situada as relações entre sociedade e escola; problematizar a realidade, lendo de maneira crítica e fazendo uso didático de jornais, revistas e o próprio material didático, e questionar quais visões sobre as relações étnico-raciais presentes nesses veículos de (in) formação.

Pensando os processos de aprendizagem docentes, Gomes (2022) reflete que no processo da formação de educadores, visando à educação para as relações étnico-raciais, devemos problematizar os saberes anteriormente desenvolvidos pelos docentes. Em consonância com essa reflexão, pensando sobre os processos de formação docente, Caprini (2017, p. 31) pondera a necessidade de considerarmos:

A ideia de que o docente traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo baseada na sua trajetória de vida e dos processos formativos anteriores, como a inicial. Precisamos então, no momento da formação contínua, questionar e desvelar essas elaborações para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades.

Considerando tais dimensões, compreendo que refletir e propor um processo de formação docente em perspectiva étnico-racial e ao mesmo tempo sobre o movimento de tornar-se professor(a) atravessa intrinsecamente falar sobre meu processo de habitar a docência e de me constituir professora. Ao pensar sobre que tipo de formação docente seria necessária para trabalhar a educação para relações étnico-raciais, sinto-me adentrando um túnel que me leva aos anos de infância vividos entre Santa Inês no Maranhão e o Ramal de São José na BR 319.

Ao acessar essas lembranças percebo que os momentos de dificuldades não superaram a força do sonho de me tornar professora. No entanto, em meio às memórias, surgem alguns questionamentos: quando exatamente quis me tornar professora? O que minhas práticas transmitem sobre minhas crenças e valores sobre o ato de ensinar? Quais práticas sociais meu ato de ensinar revela? Será que estou sendo um caminho de mudança e transformação ou meramente reproduzindo um conhecimento distante do ser humano.

Tais questionamentos provêm de um compromisso que assumi no percurso de construção da docência, enquanto mulher negra consciente. As relações sociais no Brasil são permeadas por dimensões como raça, gênero e classe, de modo que o meu modo de habitar a docência está atravessado de processos de indagações acerca das minhas ações enquanto pessoa e professora, os quais em certa medida contribuem para orientar minhas práticas educativas e de pesquisa.

Considerando as questões levantadas reflito sobre minhas vivências de sala de aula, sobre como as relações entre os educandos e eu acontecem, como são alimentadas amorosamente no respeito e no compromisso ético e estético. Ao mergulhar nas memórias da minha constituição como docente, percebo o quanto a dimensão afetiva antecede o processo de ensinar, o quanto o exercício de escuta me fazem perceber que os(as) estudantes são muito mais que sujeitos aprendentes, são antes de tudo crianças, as quais em muitos casos têm histórias com enormes desafios de ordem familiar, mas são humanos que carregam sonhos, como Kauê, que quer ser um protetor das florestas, como Rudá, que quer ter uma fábrica de brinquedos para

doar para todas as crianças ou como Nina que quer ter um abrigo para gatos abandonados.

As reflexões sobre as vivências em sala de aula, especialmente as histórias de vida e os interesses e sonhos das crianças, me apontam que estou conseguindo avançar e estou acertando ao escolher caminhar na constituição de uma docência. Esse professorar se faz considerando as existências encontradas no ambiente escolar, se orienta desde a escuta sensível, amorosidade, ética e respeito pelos(as) educandos(as), ao mesmo tempo me sinalizam que constituir-me professora é um processo inconcluso e que demanda continuamente observar, sentir e entender aqueles(as) com quem construo a vida na escola, bem como produzir oportunidades sistemáticas e intencionais de aprendizagem sobre ser e estar na docência.

Frente a isso, entendo que mais do que as questões metodológicas e os modos de ensinar, as dimensões subjetivas também são importantes e devem ser consideradas no processo educativo e formativo para constituição da docência. Enquanto professora, entendo que para criar as possibilidades em que se efetive uma aprendizagem significativa na sala de aula é indispensável pensar na constituição da docência enquanto um processo em contínuo movimento e que o(a) professor(a) consciente da sua ação educativa esteja sempre em busca de melhorar sua prática.

Por isso, cabe ressaltar que quando falamos da formação de professores(as) reconhecemos que essa não é uma tarefa de responsabilidade ou responsabilização exclusivamente do(a) professor(a), pois há outros elementos que se agregam ao saber e fazer da profissão, por exemplo, que sejam disponibilizadas condições para que o docente desempenhe com êxito seu fazer. Para que o(a) professor(a) consiga realizar uma boa práxis, além de um programa de formação que dialogue com sua realidade, é preciso levar em conta as condições de trabalho, valorização salarial e a jornada de trabalho como elementos importantes nesse processo.

Por fim, cabe comentar que tais reflexões nos conduzem a afirmar a potencialidade do trabalho formativo para tais caminhos tendo como partida as narrativas (auto)biográficas. Esse processo permite que os(as) professores(as) possam refletir sobre suas trajetórias, conhecimentos que puderam construir e analisar, bem como a validade ou inutilidade desses conhecimentos mediante as necessidades concretas da sala de aula.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CAMINHOS IMPERMANENTES

Este capítulo se configura como um momento de compartilhamento das inspirações teórico-metodológicas por meio das quais foram construídos os entrecruzamentos entre docência e educação das relações étnico-raciais para constituir o corpo e para dar vida à pesquisa.

Nesse sentido, coaduno os pensamentos de Ferreira (2013, p. 110) e inspiro-me em perspectivas que buscam “traçar novas formas de pesquisar e investem em novas composições teóricas, em novos tipos de textos e horizontes, arrisquei-me na construção de uma andança com indícios de onde queria chegar”.

Desse modo, os caminhos escolhidos para traçar essa pesquisa se fizeram assumindo a abordagem de natureza qualitativa como sentido de andança, principalmente porque essa abordagem tem como foco a interpretação dos fenômenos sociais – suas motivações, suas representações e seus valores. Como sinaliza Minayo (2017), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (p. 21).

Nesse cenário, tendo em conta a natureza da pesquisa, as possibilidades e universos com que trabalhamos, aqui nos orientamos por um referencial teórico-metodológico que mobiliza a criação de uma narrativa que propõe maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos e que compreende a centralidade do(a) pesquisador(a) como principal ferramenta de pesquisa qualitativa, envolvido com o resgate da subjetividade humana, e utilizando-a para produzir saberes mais refinados e agudos sobre os fenômenos sociais (Gastaldo, 2012). De forma mais específica, nos conectamos com a pesquisa narrativa, que conforme sinaliza Paiva (2008), se caracteriza como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno, ou seja, essa perspectiva se dedica a entender as experiências, histórias e significados de indivíduos por meio de suas narrativas.

Ao contrário de outros métodos de pesquisa tradicionais, a pesquisa narrativa enfatiza a importância das histórias pessoais na compreensão pessoal e social de um fenômeno, agregando características tais como: enfoque holístico, coleta de dados flexíveis, análise interpretativa, ênfase na atualidade e validade das histórias além de possuir natureza colaborativa. Desse modo, as histórias são vistas como uma maneira poderosa de compartilhar experiências e construir significados.

Nesse contexto, ao nos dedicar a pensar a formação docente para as relações étnico-raciais, ancorados por perspectivas não hegemônicas, como a decolonialidade, antirracismo e pluriversalidade, compreendemos que faz-se necessária a adoção de uma forma de pesquisar em que possa ser estabelecida uma jornada colaborativa entre os pesquisadores e os participantes. A pesquisa narrativa usa diferentes estratégias para produção de dados, entre essas entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo.

Na presente pesquisa, buscamos nas narrativas (auto)biográficas de docentes do educação pública de Manaus descrever aspectos relacionados às narrativas de história de vida e suas implicações com a formação e o fazer docente, tecendo uma reflexão acerca dos saberes na prática e verificando o desenvolvimento pessoal e profissional na educação docente.

Nesse sentido, entendemos que o ato de narrar sobre si mesmo tem um efeito formador por si só e nos coloca no exercício de reflexão acerca de nossa própria experiência. “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2004, p. 13).

Assim, podemos considerar que as narrativas (auto) biográficas como método de pesquisa nos permite que investiguemos nossos próprios processos de formação e autoformação assumindo o protagonismo de nossas próprias histórias de experiências. Ademais, podemos investigar não somente nossa própria trajetória, mas também de outras pessoas, isto é, escrita de si (autobiografia) e a escrita do outro (biografia). Acerca desse dispositivo investigativo, Souza e Passeggi (2011) nos ajudam a compreendê-lo da seguinte maneira:

A passagem de autobiografias não intencionais para o ato deliberado de fazer das escritas de si um dispositivo de formação, em educação, e de narrativas de vida um método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi alvo, ao longo do século XX, de defesas e críticas contundentes, rejeições e militâncias, recuos e avanços no campo científico. Duas noções podem ser colocadas no centro dessas discussões: a de experiência existencial, por

dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de interpretação, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história. O desafio posto por essas noções para a pesquisa científica é o da construção da realidade pelo viés do texto narrativo escrito na primeira pessoa, o que põe em risco a busca de verdades universais, propostas pelas ciências naturais e os métodos positivistas (Souza; Passeggi, 2011, p. 328).

Através do mergulho investigativo nas narrativas (auto)biográficas, podemos aprender como descreve Catani e Vicentini (2006), articulando as dimensões individuais e coletivas e, assim, interpretarmos para processos e fenômenos sociais e humanos que são inerentes às experiências humanas. Tal como eles aparecem nas histórias de vida, por meio das quais é possível apreender como tais dimensões se articulam na dinâmica singular de cada existência. “A narrativa autobiográfica adquire, desse modo, um caráter formador” (Catani; Vicentini, 2006, p. 16).

Assim, nossas experiências passadas tornam-se um rico material de reflexão e mudanças de nossas práticas vindouras, por exemplo, Josso (2004, p. 143) afirma que os processos de formação do ponto de vista do aprendente como “um conceito gerador em torno do qual agrupa-se progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiências”, tendo em conta sempre nessa dinâmica de olhar refletir e transformar. Portanto, as histórias de vida e experiências docentes são estruturantes em nossos processos formativos e que nos permite ressignificar nossos fazeres docentes que coadunam com nossas propostas de educação para a democracia e justiça social.

Desse modo, compreendemos que as narrativas (auto)biográficas proporcionam aos(as) professores(as) a possibilidade de reflexão acerca de suas próprias experiências pedagógicas de maneira crítica e significativa. Isso porque ao escrever sobre suas práticas, desafios e sucessos, podem analisar de forma mais aprofundada as estratégias pedagógicas que adotam, identificando o que funciona bem e o que pode ser aprimorado.

No contexto das questões étnico-raciais, a reflexão sobre a formação docente e sobre a docência por meio das narrativas (auto)biográficas estimula o reconhecimento das suas potencialidades e fragilidades e permite que os(as) professores(as) compreendam melhor suas próprias práticas e possam optar por ações intencionais, que visam desenvolver e melhorar cada vez mais o processo de

ensino e aprendizagem. Aqui, trazemos uma importante constatação trazida por Souza (2004), onde aponta que

[...] As narrativas articulam, através de um olhar retrospectivo e prospectivo sobre si, possibilidades de compreensão de processos e fenômenos sócio-educativos, mais especificamente, aqueles relacionados à sala de aula e à prática docente. No sentido de que se caracteriza como momento singular para exercitar competência interpretativa e reflexiva do cotidiano escolar, da reflexão sobre si mesmo e potencializadora de uma práxis educativa reflexiva no processo inicial e contínuo de formação (p.133).

Partindo dessa afirmação, compreendemos que as narrativas (auto)biográficas podem representar importante dispositivo para que professores(as) possam investigar, refletir e ressignificar suas próprias práticas na medida que favorece a compreensão da construção de suas identidades docentes e étnico-racial a partir de suas histórias de vida.

Na presente pesquisa, trazemos uma reflexão acerca das práticas de professores por meio das narrativas (auto)biográficas, considerando-as como um importante elemento de formação e autoformação para a efetivação de uma educação para relações étnico-raciais. Para tanto, apresentamos as narrativas de duas professoras e um professor que colaboraram com a pesquisa no processo de reflexão sobre a formação e autoformação por meio das narrativas (auto)biográficas com ênfase para a importância da história de vida na ação pedagógica enquanto processo formativo e autoformativo.

Ou seja, compreendemos que as narrativas (auto)biográficas enquanto dispositivo de formação e autoformação representam grande potencial nesse processo. Nesse cenário, permitem que os professores, no exercício de mergulhar na própria forma de constituir-se docente por meio de sua história de vida, consigam acessar importantes informações para seu autoconhecimento e, assim, constituir elementos para ressignificar sua própria prática pedagógica.

Por meio de um movimento Sankofa temos a autonomia de modificar nosso fazer docente de modo contínuo e inacabado assim, acreditamos que a escrita (auto)biográfica é um exercício que promove a autorreflexão e que permite que possamos mergulhar em nossas próprias memórias e ressignificá-las em um movimento constante de aprimoramento e de reconstituição do nosso próprio fazer docente com honestidade, coragem e autenticidade.

Para produção das narrativas (auto) biográficas que constituem uma das dimensões dessa pesquisa, optamos pelas cartas pedagógicas dos participantes, como forma de acessar as informações necessárias para o desenvolvimento das discussões do estudo. É importante situar que nos aproximamos dessa abordagem em função da sua possibilidade de reinventar a pesquisa acerca da formação docente tendo como ponto de partida a própria voz do professor e professora, suas experiências e saberes, sejam pessoais ou profissionais.

As cartas pedagógicas de base freireana, segundo Camini (2021) se caracterizam enquanto metodologia, além de um ato político, um ato de coragem, um ato de ressignificar e reinventar nosso próprio fazer pedagógico, pois são instrumentos de investigação e também de compreensão, quer seja de escola, de educação e principalmente na nossa formação docente dando a esses aspectos novos sentidos e perspectivas.

Para Moraes e Paiva (2018, p. 11), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. No entanto, quando encaminhada ao destinatário específico, com objetivo direcionados para mobilizar saberes, seja de forma literária, filosófica ou até mesmo coloquial, essa passa a ter cunho educacional, assumindo a configuração de carta pedagógica.

A proposta de escritura de uma carta pedagógica motiva a escritura com mais esmero, convertendo-se em uma potência ainda maior. Enfim, “com mais capacidade de produzir conhecimento e, por conseguinte, com maior capacidade de transformação” (Paulo; Dickmann, 2020, p. 39). Ao escrever uma carta que reflita as experiências experimentadas, permite ao escritor transpor suas vivências, sentimentos, emoções e saberes.

É importante situar que a análise dos dados produzidos na pesquisa narrativa é interpretativa, o que significa que os pesquisadores procuram identificar significados, padrões e temas emergentes nas histórias. Desse modo, na pesquisa a interpretação das narrativas é subjetiva e envolve uma compreensão aprofundada dos contextos e das experiências dos participantes.

4.1 Da produção de informações: como chegamos e com quem pesquisamos

A experiência com as cartas pedagógicas a partir das narrativas (auto)biográficas constitui a primeira etapa do trabalho de campo, desenvolvida no decorrer da pesquisa que buscou refletir sobre as potenciais contribuições das narrativas (auto)biográficas para a formação docente na perspectiva da educação para a relação étnico-racial. Por sua vez, a segunda etapa do trabalho de campo consistiu em na produção de um Ateliê Biográfico no formato de caderno de formação, referenciado no trabalho de Delory-Momberger (2012), o processo da construção da proposta do ateliê será descrito no capítulo seguinte. A escolha dessa ferramenta remete ao entendimento quanto à possibilidade de conhecer mais detalhadamente os entrelaces da temática em estudo.

Considerando as possibilidades que emergem das narrativas autobiográficas e mais especificamente das cartas pedagógicas, destacamos que o processo de preparação e planejamento consistiu importante e essencial elemento. Nesse sentido, ao decidirmos a utilização do uso das cartas pedagógicas com docentes, organizamos alguns caminhos tais como em um primeiro momento, a escolha dos participantes foi definida considerando alguns aspectos: área de atuação, gênero, raça/etnia, tempo de atuação, experiências.

O contato com os participantes ocorreu primeiramente por meio de um convite informal, mediante o aceite, foi encaminhada a primeira carta via e-mail, onde contei minha história e eles responderam contando as suas. Cabe situar que a troca de cartas foi realizada em dois momentos com intervalo de seis meses totalizando duas cartas trocadas entre cada participante. No primeiro momento, não houve um roteiro enviado para os (as) participantes, porque a intenção era perceber como eles iriam construir suas narrativas a partir da minha.

No entanto, levando em conta a maneira como teci minha narrativa relatando as experiências sofridas pelo racismo e considerando a proposta da pesquisa, mesmo não havendo um roteiro, havia a expectativa de que os professores trouxessem também suas experiências. Considerando que eram docentes negros, havia o entendimento de que seria impossível a ausência de experiência dessa natureza.

Na segunda troca de cartas, mediante o material das primeiras, e, na segunda escrita narrativa, foram levantadas as seguintes questões: quando você percebeu a existência do racismo? Qual sua concepção acerca da educação enquanto um

caminho possível de mudanças sociais? E, como você compreende o entrelaçamento da sua história de vida e seu fazer docente?

Foram convidados três professores, a quantidade de participantes foi feita em formato de amostra, com a intenção de ter subsídios para a segunda etapa da investigação, a saber o Ateliê Biográfico, onde teríamos um número maior de participantes. Vale ressaltar que, em resposta ao critério de verificação da existência do trabalho com as questões raciais de modo efetivo nas práticas dos referidos docentes, apesar de se autodeclararem negros, em nenhum momentos de seus relatos essa questão foi pontuada como prioridade em suas ações pedagógicas.

Os colaboradores da pesquisa são duas professoras e um professor atuantes na educação básica de uma escola pública de Manaus, os quais trabalham com disciplinas diferentes e que contaram através de cartas suas trajetórias pessoal e profissional, suas concepções de mundo, o papel da educação e suas práxis vivenciadas no cotidiano escolar. É importante situar que conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a preservação da identidade está respeitada na pesquisa, e os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos a fim de facilitar a compreensão das reflexões, não tendo qualquer relação com os nomes dos participantes.

Para tanto, foram eleitos nomes que se conectam com a proposta da nossa pesquisa que busca romper com o modelo dominante que nega existências outras, reafirmando nossa posição num contragolpe à colonialidade é que optamos por usar os nomes da divindade africana enquanto um gesto de reconhecimento, afirmação e respeito uma vez que estamos construindo possibilidades de valorização das culturas negro-africanas em favor de uma educação decolonial e antirracista.

A escolha dos nomes foi feita a partir da associação com aspectos das histórias de vida dos participantes relatadas nas cartas. Assim, os nomes escolhidos foram: Oshun é uma Yabá, Orixá da fertilidade, da beleza e do amor na mitologia africana; Xangô, o Orixá dos raios e da justiça divina, que traz equilíbrio, estabilidade e harmonia; e Iemanjá, rainha do mar, considerada a grande mãe, amorosa, cuidadosa, forte e protetora. Assim, justificamos nossa escolha porque acreditamos que uma educação antirracista tem como centralidade o resgate, o reconhecimento e valorização de saberes de outros povos, aqui mais especificamente nos saberes de base africana e afrobrasileira.

Ademais, considerando a diversidade de formas de saberes e práticas existentes e que são fundantes para a efetivação de uma educação antirracista, é que, alicerçados em Rufino (2019, p. 85), sustentamos que “[...] aí estão as múltiplas possibilidades de educação, amarradas em respostas que invocam e resguardam complexos de saberes e de educações existentes [...]”.

A professora Oshun é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, atua no Ensino Fundamental há quase uma década, mulher preta e nordestina, tem 38 anos, é mãe solo de quatro filhos e trabalha 40 horas semanais. Atualmente, Oshun está qualificando-se no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (MPET-IFAM), e organiza-se em três frentes: família, escola e mestrado. Enquanto professora, Oshun tem trazido para prática pedagógica experiências que abordam a questão racial na sala de aula, fundamentadas principalmente da concepção antirracista que propõe o enfrentamento ao racismo como ação fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e menos violenta.

O professor Xangô, 28 anos, negro e sem filhos apresenta uma trajetória marcada por práticas pedagógicas que desafiam o tradicionalismo da educação. Nascido no município de Porto Acre no Acre, vindo de uma família de baixa renda vislumbrou na educação uma possibilidade de mudança pessoal e social. Ele possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cumpre jornada de 40 horas semanais tem 5 anos de experiência na docência. Atualmente é pós-graduando do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Xangô tem se dedicado aos estudos acerca da filosofia africana, quebrando o paradigma de uma filosofia eurocêntrica e hegemônica, provocando, assim, debates a partir das questões raciais e decoloniais.

Por sua vez, a professora Iemanjá é cinquentenária, baiana, preta, de família simples e apaixonada por livros. Não tem filhos, mas possui grande afetividade por seus alunos, seu percurso formativo é marcado por grandes rupturas e resiliência. É graduada em Letras/Português e especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, ambas pela UFAM. Possui carga horária semanal de 40 horas com experiência de 4 anos como professora, mas faz questão de destacar seus 20 anos como merendeira escolar.

lemanjá, em sua vivência profissional, propõe aos estudantes o despertar para a criticidade e o pensamento autônomo por meio da leitura.

A produção das narrativas (auto)biográficas por meio das cartas pedagógicas buscaram contribuir com a construção da nossa proposta de produto educacional, o Ateliê Biográfico. Elas nos trouxeram uma percepção maior acerca de como as narrativas (auto)biográficas conseguem possibilitar aos professores em seus processos de formação condições de investigarem suas próprias práticas, ao mesmo tempo que também conseguem aprender a partir da percurso de vida de seus pares, uma vez que, as experiências que foram vivenciadas e as que posteriormente serão vividas no ateliê biográfico, se constituem enquanto processo contínuo da aprendizagem docente, isso nos remete à análise de Freire (2009, p. 26):

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

No contínuo processo de aprendizagem, entendemos que cada participante da primeira etapa da pesquisa – as cartas pedagógicas e os que posteriormente poderão participar do ateliê biográfico – são sujeitos na construção de nossos próprios saberes. Dito isso, observamos que as cartas pedagógicas são uma importante ferramenta metodológica capaz de proporcionar aos participantes uma reflexão crítica acerca de suas próprias experiências durante processo de formação continuada e, que poderá impactar de modo significativo no processo de resignificação das práticas docentes.

Reconhecemos que, nas cartas pedagógicas, os professores narraram interpretações, descobertas, compreensões e sugestões, pois “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 18). Isso porque, no diálogo com o outro, somos capazes de estabelecer um sentido, sendo as cartas pedagógicas como um movimento de diálogo nela os conhecimentos são construídos tanto por quem a produz, quanto por quem a lê. Nessa perspectiva, Camini (2021, p. 70) defende que uma carta “só terá cunho pedagógico se o seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico”.

Resgatando o que já foi mencionado anteriormente, o momento do trabalho com as cartas pedagógicas de base freireana, realizado com os três professores se constituiu como referência para agregarmos a questão racial durante o processo de desenvolvimento do Ateliê Biográfico que foi constituído para os participantes da primeira etapa, como seria ampliado para outros professores.

No nosso protótipo, trazemos uma série de atividades que tratam especificamente do processo de constituição do letramento racial. As reflexões partem das experiências pessoais em diálogo com autores que tratam da questão antirracista a partir da opção decolonial e pluriversal que busca reconhecer e valorizar outras possibilidades de educações, especificamente os saberes afrodiáspóricos, pois concordamos com Rufino (2019, p. 84):

As culturas negro-africanas em diáspora resignificaram, aqui, seus modos de vida na relação com o tempo/lugar e as suas ecologias de pertencimento. Assim, toda relação entre praticantes, seus saberes e as culturas forja práticas e contexto educativos próprios, fundamentando pedagogias mantenedoras de processos históricos, de circulação de experiências e de modos de sociabilidade únicos e intangíveis.

Por essa perspectiva que caminhamos, rumo a romper com a lógica ocidental, seguindo nas encruzilhadas que apontam outros caminhos e possibilidades. Acreditamos que isso só será possível quando cada professor acesse sua potência para refletir de modo crítico em sua própria prática e transformá-la, ressignificá-la.

4.2 Narrar e esperar com cartas pedagógicas: diálogo entre três educadores

O percurso de vida das professoras e do professor tecem tramas que conversam entre si, dando uma paisagem historiada sobre a origem da sua condição social, o que os aproxima de uma condição social sem privilégios, de modo que suas narrativas vão se entrelaçando e nesse percurso são percebidos muitos pontos em comum. Por sua vez, suas vivências pedagógicas são atos políticos de escuta sensíveis para com àqueles que historicamente foram relegados à margem das possibilidades de existências mais dignas e invisibilizados nas representações sociais.

Assim, as experiências de vida desses docentes alcançam a dimensão profissional e numa leitura de olhar para si para transformar o seu fazer pedagógico e concomitantemente criar possibilidades de efetivar uma educação pautada na dignidade humana, pois, como diz o caboclo Rufino (2021, p. 12):

A educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador.

A partir dessa reflexão reafirmamos o importante lugar que as narrativas (auto)biográficas no processo de investigar a própria prática e no movimento de Sankofa e aprendermos a partir da própria experiência enquanto movimento inconcluso. Ao evidenciarmos as experiências docentes e suas ressignificações na tomada de decisões em todo o processo pedagógico, o exercício de constituição da prática docente figura como fluxos de comportamentos dos agentes/professores envolvidos no processo de escolarização. Sugere-se, aqui, pensar a formação de professores como desenvolvimento pessoal e social em que se conscientiza o sujeito de seu ofício e identidade profissional.

Oshun nasceu em um município do interior do Maranhão. De origem humilde, sua família é formada por pai, mãe e seis filhos. Os pais agricultores, conhecendo pouco a escrita, tornaram-se caminhantes em busca de oportunidades, e chegaram a Manaus (AM) nos anos 1990. Oshun narra sua origem demarcando o início com seu nascimento:

Nasci em um distrito do município de Santa Inês, no estado do Maranhão, minha mãe era quebradeira de coco babaçu e meu pai agricultor. Mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre fizeram grande esforço para assegurar isso aos seus seis filhos. As dificuldades financeiras, somadas ao desejo de meus pais de proporcionar aos filhos oportunidades diferentes, fizeram com que embarcassem em uma jornada em busca de novas oportunidades com os corações cheios de esperança (Oshun, carta aos professores).

Xangô também inicia sua narrativa na carta em resposta à Oshun, falando de sua trajetória pessoal e profissional, demonstrando a necessidade de registrar a sua história de maneira coesa. O pai estudou quando adulto, frequentando a escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já sua mãe estudou apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental (até a antiga quinta série). Há uma especificidade na educação dos filhos nessa família, segundo Xangô, os pais se preocupavam mais com o trabalho do que com os estudos:

Para meus pais, os estudos dos filhos nunca foram uma preocupação, ainda não são, atualmente, com os filhos menores que ainda moram com eles. Então, quem queria estudar, precisava conciliar os inúmeros trabalhos de casa com a escola (Xangô, resposta à carta aos professores).

Iemanjá dá ênfase em sua narrativa a eventos e acontecimentos da sua condição de professora, logo no início da sua carta acerca dos primeiros contatos com a escola:

Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação. Não tive a oportunidade de estudar enquanto criança, comecei a trabalhar muito cedo e somente na adolescência é que comecei a frequentar as aulas. Então, até o início da vida adulta ainda não tinha concluído o ensino fundamental (Iemanjá, resposta à carta aos professores).

Nas três narrativas apresentadas, podemos verificar a preocupação com a origem dos participantes como uma questão historiada, indicando que o tempo é central nas narrativas para localizarem-se como ser, levando a perceber que os participantes só conseguem pensar sobre si como professores se forem situados historicamente.

Observa-se em alguns excertos da narrativa de Xangô, em sua carta em resposta aos professores, que ele subverte a noção de tempo, dando uma característica de atravessamento, de movimento e de ação. Como Xangô percebe-se adulto?

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus, consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar (Xangô, resposta à carta aos professores).

Ao refletir sobre porquê cursar Filosofia, Xangô pondera:

Para um jovem do interior, que nasceu e cresceu na igreja, e sempre foi visto como referência na comunidade, não foi difícil acreditar que de fato essa era minha vocação. Aceitei o convite [dos padres da Congregação do Santíssimo Redentor], mesmo com a resistência da minha família, que não queria que eu saísse de casa. No fim do Ensino Médio, ingressei no seminário diocesano na cidade de Rio Branco. Ali, aprofundi meus estudos, minhas leituras e iniciei o curso de Filosofia (Xangô, resposta à carta aos professores).

Analisando sobre como se torna católico e seminarista, Xangô sinaliza:

Durante toda minha infância, sempre fui ligado à pequena igreja, que era situada ao lado de nossa casa. Como era uma das poucas pessoas que estudava e lia bem, acabava por ser o responsável pelas leituras e partilha dos textos bíblicos lidos na celebração. Aos 15 anos, já era o líder da comunidade nos assuntos referentes às celebrações religiosas. Por causa dessa situação, em uma de suas visitas anuais, o padre da região me convidou para visitar o seminário e tentar ingressar na vida sacerdotal (Xangô, resposta à carta aos professores).

Ao analisar sobre a sua formação inicial em Filosofia tornar-se sua profissão, Xangô destaca:

Um mês após o término do curso (Filosofia), antes mesmo da colação de grau, participei de um processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal do Amazonas, tendo ficado em 1o lugar na prova didática. Porém, finalizei o processo em 4o lugar, pois, à época, não possuía nenhuma titulação além da recente graduação. Decidi retornar à cidade de Rio Branco, onde iniciei minha vida profissional como professor de Ensino Médio em uma escola estadual. Permaneci durante um ano, e foi quando tive a certeza de que essa era a profissão que iria seguir em minha vida (Xangô, resposta à carta aos professores).

Percebe-se, nos depoimentos acima, que os eventos na vida de Xangô não se explicam por si mesmos. Isto é, não se caracterizam como situações estanques e sem relação com a trama como um todo, uma vez que o professor atua na escola segundo o que foi se construindo ao longo de uma vida. Assim como Xangô, as outras narrativas seguem um perfil semelhante.

Iemanjá constrói uma trama historiada em sua carta-resposta que explica à professora que é atualmente. Iemanjá inicia sua narrativa dizendo quem é no presente. Com certo lirismo, diz-se apaixonada pelo Amazonas, pelas letras e pela profissão de professora. Mesmo não compreendendo por que escolheu a profissão, recorre ao passado para justificar:

Nasci em uma família simples, de leitura limitada, mas que acreditava no poder da educação. Meus pais compravam livros, pelos quais me interessei e com os quais até desenvolvi uma relação de amizade. E, mesmo sendo iletrados, investiram em enciclopédias, atlas, romances, revistas em quadrinhos e jornais. Eles queriam que seus filhos tivessem educação (Iemanjá, resposta à carta aos professores).

No entanto, durante a adolescência não conseguiu realizar o tão esperado sonho, contudo, só após os 33 anos, é que teve a oportunidade de estudar

Trabalhando em casa de família, uma manhã a patroa chegou, e me encontrou lendo a 'Dama das Camélias'. Conversamos sobre o livro, e a patroa me disse que ela estava desperdiçando talento, que deveria voltar a estudar, mudar de vida. Foi quando ela me inscreveu em um concurso de merendeira, que só exigia Ensino Fundamental incompleto. Fiz, passei e fui trabalhar em escola pública, sem deixar a casa dessa apoiadora que se tornou minha amiga. Na escola, conheci o Proeja, e fui inscrita pela gestora para terminar meus estudos na modalidade de provões (Iemanjá, resposta à carta aos professores).

Dessa cotidianidade preñe do universo escolar, emerge uma profissão na história de vida de Iemanjá:

Descobri o amor pelo estudo, e investi em conhecimento. Abri mão de muita coisa, fiz um curso de Técnica em Alimentação, Informática Básica e

Avançada, entre outros. Enfim, fiz o ENEM, pois trabalhar como merendeira não podia mais suprir minhas necessidades e curiosidades, então retomei os estudos. Em 2012, ingressei na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em uma turma cheia de jovens mentes abertas para o mundo. Aferrei-me aos livros, passei noites insones pelo desejo de ser uma professora que mudasse vidas. Estava ali, como se ali estivesse uma vida toda (Iemanjá, resposta à carta aos professores).

Retornaremos ao início, ou seja, à carta que Oshun escreve aos professores Xangô e Iemanjá para contar a sua trajetória como professora. Destaca-se que nessa narrativa há uma trama que envolve sua infância, a migração da família e a sua relação com a educação, construindo um percurso coeso a partir de eventos díspares em tempos plurais. Oshun conta que nasceu no estado do Maranhão, e, devido às dificuldades financeiras da família, migrou para Manaus, no início dos anos 1990, quando surge a oportunidade de estudar e conhecer a escola com todas as suas contradições:

Chegamos a Manaus no ano de 1992, e fomos morar em um ramal localizado na BR 319, onde tive minha primeira oportunidade de frequentar a escola: uma construção simples, com paredes de barro, teto de palha e bancos de madeira. Infelizmente, por falta de formação, a única professora que ministrava aulas para uma turma multisseriada não poderia mais continuar, logo, a escola iria fechar (Oshun, carta aos professores).

Podemos perceber que Oshun relata sua primeira experiência com a instituição escolar, contextualizando-a como de periferia, em um país marcado pelas desigualdades econômicas, sociais, educacionais. Contudo, o que é forte em sua narrativa é que essa escola, mesmo destituída de condições físicas ideais para se educar, marca a narrativa de Oshun por toda uma vida, tornando-se, futuramente, a justificativa da escolha de sua profissão:

Pois bem, começamos a estudar nessa escola, e é nesse momento de minha vida que inicio as memórias que me levaram a questões que, por muito tempo, permaneceram sem respostas, mas, hoje sei, muito contribuíram para a decisão de ser professora (Oshun, carta aos professores).

Denota-se, dos excertos apresentados, uma especificidade sobre o tempo que se aproxima da narrativa como fenômeno investigativo, isto é, como ação, como um sentido produzido pelo ser humano de forma a produzir uma significação histórica do sujeito. Por meio dessa significação, é possível entender o mundo e o ser humano, submergindo desse olhar mais que uma visão nomológica do tempo ao evidenciar o ser na experiência, tornando-a uma ação historiada que produz sentido aos

acontecimentos e eventos. Isso reverbera nos significados das ações do presente que se sustentam em uma temporalidade revelada na intriga de uma vida.

Ao analisar as narrativas dos professores registradas nas trocas de cartas que vivenciam um ambiente cuja contextualização apresenta sinais que as aproximam, acredito que isso contribui para uma leitura da ação ativa desses professores. Essa leitura vai além da cultura escolar dominante, sugerindo, assim, que a prática pedagógica do professor não está refém de políticas oficiais como uma prática hermeticamente tapada por um currículo oficial, pelo contrário, apesar de sofrer com as amarras da narrativa dominante, apresenta uma inserção na profissão e na sua professoralidade marcada, antes, pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar, na família, no trabalho etc., ou seja, nas relações de troca entre a pessoa e a sociedade.

Nesse aspecto, a pesquisa narrativa apresenta uma dimensionalidade no que se considera como formação, pois destaca que o pensamento narrativo trabalha com o conceito de tempo como ação. Clandinin e Connelly reiteram que, para o pensamento narrativo, a temporalidade é fundante:

Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito (Clandinin; Connelly, 2011, p. 63).

Percebe-se que os autores Clandinin e Connelly (2011) exploram a especificidade sobre o tempo, na pesquisa narrativa, ao analisar as experiências, evidenciando uma outra perspectiva epistemológica ao refletir uma preocupação investigativa que se desdobra na conceituação do professor como sujeito da investigação, como autor do seu processo formativo e de sua prática. Essa construção investigativa é também trabalhada com sagacidade por Souza (2018), ao apontar as dimensões epistêmico-metodológica da narrativa enquanto fenômeno investigativo.

Assim sendo, por considerar fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Nesse sentido, a pesquisa narrativa constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, de outro modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto) (Souza, 2018, p. 21).

Souza lembra que esse quadro investigativo evidencia a subjetividade do humano como fenômeno a ser pesquisado e suas experiências como fundante para a sua compreensão. Há de se destacar, ainda, que, para esse pesquisador, é com essas demandas que o método (auto)biográfico respalda as investigações, ao propor que o epicentro desse paradigma está nas experiências humanas e suas (re)significações, tornando a narrativa uma “disposição ontológica” (Souza, 2018, p. 21).

A experiência humana, demarcada pela condição biográfica, toma como elemento central a ação no movimento do pensamento narrativo, produzindo um dispositivo formativo sustentado na interpretação que o sujeito faz de si e do mundo. A escolha pela narrativa revela como as ações dos professores participantes desta pesquisa são resultados de suas condições históricas e de suas experiências de vida. Vejamos o que narra Oshun:

Saindo da universidade e já concursada, via-me uma mulher preta com garra e força de vontade de realizar muitos planos que, com certeza, iriam contribuir para que a pluralidade cultural fosse contemplada através de minha prática pedagógica. E essa foi a bandeira que levantei: fazer com que cada criança e adolescente se reconhecesse e pudesse assumir sua própria identidade com orgulho e pertencimento (Oshun, carta aos professores).

A professora ainda faz a seguinte observação:

Hoje, enquanto discente do programa de mestrado do Instituto Federal do Amazonas, busco pesquisar como posso ajudar na efetivação da questão da diversidade, por meio de práticas inovadoras de professores que têm o compromisso muito além dos conteúdos do currículo, mas acreditam que na sala de aula podem influenciar pessoas a serem mais humanas, a enxergarem seus pares como seres além de sua religião, cor, raça ou orientação sexual, contribuindo para a construção de uma sociedade com mais justiça e equidade (Oshun, carta aos professores).

Xangô também manifesta que o seu trabalho como professor está vinculado à sua história de vida. Seu contato inicial com o catolicismo, ainda quando criança, tornava-se mais forte na adolescência. Sua ida ao seminário diocesano, bem como o contato com a filosofia e as primeiras incursões na educação como professor foram consequência disso, e justificam sua prática docente. Todo o percurso é resumido assim:

O amadurecimento e a vivência religiosa me fizeram perceber que aquela vocação que eu pensava ter era apenas deslumbre da adolescência, e saí da vida religiosa. Porém, eu já estava no quinto período da graduação, e já estava gostando do curso [Filosofia] e da perspectiva de ser professor. Então, com a ajuda de alguns amigos que eu tinha feito na cidade de Manaus,

consegui, com alguns sacrifícios, continuar o curso de Filosofia e me graduar. (Xangô, resposta à carta aos professores).

Após a graduação, entre idas e vindas a Rio Branco (AC) e a Manaus (AM), Xangô produz um sentido sobre a sua vivência e prática em sala de aula:

Para um jovem negro e gay como eu, era particularmente inquietante não ter referências filosóficas e educacionais com as quais pudesse me identificar. Porém, esses autores existem, essa filosofia que abraça e reflete sobre essas realidades marginalizadas existe, elas só não possuem, ainda, o espaço e o prestígio acadêmico do qual deveriam gozar. [...] Como professor concursado da Seduc, decidi que, mais do que nunca, minha prática precisava olhar outras filosofias. Em um país racista, que não reconhece os direitos dos povos originários, e não respeita a diversidade sexual, um educador não pode simplesmente ignorar essa realidade (Xangô, resposta à carta aos professores).

Iemanjá, em sua narrativa, também reforça a presença de sua história de vida como definidora do seu projeto profissional, ao expressar a sua intencionalidade enquanto professora, dando a dimensão do papel da sua experiência como aluna na definição da sua prática profissional:

Talvez, o fato mais marcante sobre a necessidade de atender pessoas deixadas para trás no processo educacional aconteceu bem no início da minha vida estudantil. Tive uma professora racista que me deixava de castigo na biblioteca. Na concepção dela, lá era o limbo para uma negrinha intelectualmente inferior, mas o que ela me dava como castigo, eu recebia como recompensa. Foi nessa época que viajei pelo mundo encantado de Monteiro Lobato. O castigo se tornou conhecimento, mesmo que não direcionado. E conhecimento não guiado nos primeiros anos de um educando não é o ideal, contudo, esse tempo na biblioteca fez de mim uma leitora voraz (Iemanjá, resposta à carta aos professores).

Iemanjá na sua primeira carta, demonstra como a postura da professora racista repercutiu em seu processo formativo, contudo embora, a docente agisse de forma a negar o direito dela enquanto estudante em estar na sala de aula, utilizando a biblioteca como espaço de punição, tal situação acabou, em partes repercutindo na construção de seu hábito como leitora. Percebemos dois atos violentos que atravessaram a educação da professora, dentro do espaço escolar, o primeiro é a negação do direito à sala de aula e a aprendizagem junto com seus colegas, e o segundo é a imposição da biblioteca como lugar de cárcere, e não como espaço de produção de conhecimento, por parte da sua professora.

Impulsionada por esse trecho da narrativa da primeira carta de Iemanjá, passaremos agora para trechos mais da segunda carta dos professores a partir das

três questões que foram pontuadas para que eles respondessem. A primeira questão foi: quando você percebeu a existência do racismo?

A percepção das diferenças de tratamento dispensado a pessoas não brancas foi tão latente em minha vida que produziu em meu ser a consciência étnica, mesmo havendo então um total desconhecimento sobre os sujeitos discursivos e suas especificidades que explicasse a razão da falta de respeito e aceitação nas mais variadas situações, como se minha cor de pele definisse o meu caráter, a capacidade profissional, cognitiva ou social. É mister ressaltar que apenas na fase adulta obtive conhecimento acadêmico, o que foi vital para formação do meu eu mulher negra, cidadã e difusora do discurso do negro como parte desse todo que chamamos de nação (lemanjá, em resposta à carta aos professores).

Mesmo, relatando na primeira carta as primeiras experiências dolorosas de racismo, percebemos nesse excerto que é somente na vida adulta que lemanjá compreende a perversidade que é o racismo. Vejamos, o que pontua Xangô sobre essa questão.

Ainda na infância, e sem compreender muito as estruturas do racismo, mas já sabendo entender o que era um preconceito, eu vivi uma situação que até hoje lembro de maneira bem forte. Não se trata de um racismo direcionado a mim, mas lembro pois foi algo que me deixou desconcertado e que ocupou minha mente por muito tempo. Trata-se de um comentário feito por minha mãe sobre um comercial de TV, para fins de contextualização minha mãe é uma mulher de pele branca. O comercial era a propaganda de uma tinta de cabelo, era protagonizado pela apresentadora Xuxa, famosa por seu cabelo loiro durante toda vida, mas que para o comercial havia pintado o cabelo de preto e lembro perfeitamente de minha mãe comentar indignada que aquilo não poderia acontecer, pois em suas palavras “a Xuxa é a rainha e a rainha tem que ser loira”. Nunca conversei com minha mãe sobre isso, hoje penso que deveria tê-lo feito. Na época apenas fiquei com o comentário tomando conta de meus pensamentos por meses a fio, e hoje posso dizer que essa foi a experiência que me apresentou uma visão racista de mundo, onde as pessoas acabam, de forma intencional ou não, uma noção de mundo excludente, fechada e preconceituosa.

Também na resposta de Xangô percebemos que sua primeira experiência de percepção do racismo aconteceu de modo sutil, mas que deixa marcas negativas na trajetória dele. As partilhas dos docentes evidenciam o quanto o racismo está enraizado na sociedade proliferando suas nuances perversas e violentas dentro da família e dentro da escola.

Passemos agora à segunda questão que inquiriu o seguinte: Qual sua concepção acerca da educação enquanto um caminho possível de mudanças sociais?

Sem educação não existe possibilidade de mudar a sensação de inadequação que assombra as pessoas negras, pois esta é proveniente do sistemático implemento da ideologia da inferioridade racial. Gosto de pensar que através da educação posso e devo auxiliar os jovens negros, brancos e mestiços a pensarem por si mesmos e com isso formarem seus caracteres e

se apossarem de suas identidades étnico racial como sujeitos de suas vivências (Iemanjá, em resposta à carta aos professores).

O grande Paulo Freire já nos dizia que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Eu acredito firmemente nas possibilidades da educação no processo de transformação social, nem poderia ser diferente uma vez que sou um exemplo vivo de sua ação transformadora. Não consigo imaginar minha vida sem os livros, sem os estudos, sem a educação, pois absolutamente todas as conquistas que tive em minha trajetória são frutos diretos de minha formação, desde as conquistas materiais até minha visão de mundo, meus princípios éticos, morais e até mesmo religiosos. Durante minha adolescência, as leituras que fiz me ajudaram a entender as nuances das relações raciais e como elas se manifestam em nossas vidas, essas leituras me levaram a refletir sobre preconceitos, sobre acesso a informações, etc. Já adulto eu muitas vezes me peguei pensando como a frase de minha mãe sobre as rainhas serem loiras teriam me moldado caso eu fosse apenas um adolescente que não se importava com nada e tivesse outra tonalidade de pele. Será que aquela frase teria alimentado em mim a mesma visão de mundo que ela tinha na época, será que eu teria levado essa ideia adiante com minhas ações e minhas palavras? A educação pode portanto cortar, ou interromper muitas cadeias de transmissão de preconceitos, pode superar muitos papéis que em outra situação sejam pré-definidos. Algo que sempre utilizo para ilustrar o impacto direto e prático da educação em minha vida é o seguinte: se algum dia em minha vida eu vier a ter filhos, eu vou poder oferecer a eles uma infância bem melhor e com muito mais possibilidades do que a que os meus pais puderam me oferecer, e isso é para mim uma vitória imensurável (Xangô, em resposta à carta aos professores).

Observamos nas respostas dos dois professores que ambos reconhecem o papel da educação enquanto caminho possível de mudanças sociais. Contudo, os dois participantes compreendem que, ao se falar sobre essa possibilidade de transformação por meio da educação, não se trata de uma educação que se fundamenta nas desigualdades, exclusões e estereótipos, mas uma educação engajada na libertação dos seres, uma educação que aponta múltiplos caminhos e outras possibilidades, “enquanto princípio dialógico, ambivalente, polissêmico e polifônico” (Rufino, 2019, p. 44).

No que concerne à terceira questão proposta na segunda carta “Como você compreende o entrelaçamento da sua história de vida e seu fazer docente?”, podemos constatar as seguintes ponderações:

Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. — Paulo Freire in Moacir Gadotti, Paulo Freire: Uma Biobibliografia, 1996. Nessa frase de Freire é evidenciado a importância do papel de cada sujeito discursivo, pois educação não é apenas saber ler, é acima de tudo entender que cada pessoa é única e que todos estamos ligados, apesar de nossas singularidades. Assim, compreendo o meu fazer docente (Iemanjá, em resposta à carta aos professores).

Quando entramos em uma sala de aula somos um todo, estamos ali pelo conjunto de situações, decisões e caminhos que nos levaram até aquele momento. Tentar compartimentar nosso ser e dizer que ali na sala de aula somos “apenas professores” de maneira técnica e seca é, acredito eu, uma ilusão e um erro. Primeiro, porque foi exatamente minha trajetória de vida e o contexto de minha experiência como aluno que me inspirou a ser professor. Segundo porque em muitos momentos na sala de aula você vivencia situações que você já presenciou antes, mas como aluno, e agora você encara a situação de um outro lugar social e pedagógico. Nesse sentido é inevitável, por exemplo, querer tomar decisões que você gostaria que seu professor tivesse tomado diante de determinadas situações. Tenho vários exemplos de como isso já permeou meus dias em sala de aula, seja através de debates de temas importantes, porém muitas vezes ainda considerados tabus, mas que faço questão de trabalhar com meus alunos. Ou ainda posicionamentos em relação a determinadas situações, como um estudante negro ou como um jovem gay eu vivi muitos episódios embaraçosos e muitos outros doloridos m sala de aula, e na maioria das vezes de forma solitária, pois não havia sensibilidade, acolhimento ou mesmo ajuda em situações de preconceitos, de discriminação ou até de intimidações. Desse modo é inevitável que eu queira transformar minha sala de aula em uma sala de aula onde eu gostaria de ter estudado, onde aquele adolescente que eu fui gostaria de ter frequentado, em suma eu tento sempre ser aquele professor que eu gostaria de ter tido (Xangô, em resposta à carta aos professores).

A vivência durante a troca de cartas se configura como uma experiência de encontros de trajetórias distantes geograficamente, mas que se conectam por acontecimentos tão semelhantes. Três jornadas, três profissionais, três pessoas que carregam no cerne de suas vidas a convicção de que suas escolhas e fazeres político-pedagógicos se configuram como potenciais no cruzo contra a marafunda colonial contruindo o que Rufino (2019, p. 84), nomea com “proposta de um projeto educativo libertador, antirracista/descolonial”.

As narrativas dos professores participantes levantam conjecturas, demonstram os seus processos formativos nas relações que suas tramas evidenciam uma forma de vida, um dar-se a partir das idiosincrasias do vivido, do experienciado. Os relatos de Oshun, Xangô e Iemanjá perpassam pela possibilidade de pensar a prática docente como algo ontológico, ou seja, que está no ser humano ao longo da vida. Isso é o que torna possível o sentido abrangente de educação, por ser considerada como um processo criativo emanado de uma vida humana, o que a difere de uma leitura como educação teleológica, em que é vista como um fato consubstanciado em uma causal final e única.

Sob a abordagem dos estudos qualitativos, a perspectiva epistemológica da pesquisa narrativa considera o humano no contexto, não há como separar o fenômeno estudado da sua temporalidade, uma vez que o sentido da ação humana se constitui

nas relações entre o eu e o outro, entre a pessoa e o social, para compreender o sujeito como ator/autor/agente das suas ações, produzindo significados e interpretações no processo. Vemos que os professores participantes se movem profissionalmente com o desejo de mudança oriunda de uma situação vivida que atravessou uma vida, que definiu um caminhar e que, às vezes, interrompeu uma trajetória e reconstruiu outra. Logo, a força narrativa presente na condição biográfica leva a considerar os professores como seres que agem segundo as suas experiências e suas significações, tomando os estudos sobre o processo formativo mais do que treinamentos e produtos, e sim como processos.

Os apontamentos levantados neste texto levam a considerar a investigação, na perspectiva da abordagem biográfica, como um campo que tem avançado significativamente no Brasil, apoiando-se no pensamento narrativo ao problematizar o professor na sua condição histórica de estar no mundo e como agente de seu fazer. Sustentado na biografização, aprendizagem e formação, esse campo investigativo analisa a narrativa como um percurso organizado, tanto historicamente quanto estruturalmente.

Na busca de sentido à vida, à pessoa, percebe-se que esse percurso reflete nas práticas sociais que os seres humanos desenvolvem, denotando que a ação do professor se sustenta, em última análise, na sua história de vida. Contudo, isso não deixa de ser um percurso formativo, pois considera-se a formação a partir do sujeito que aprende, dando uma outra percepção ao sujeito, identificando-o como autor.

Nessa perspectiva, questões referentes à temporalidade, à experiência e aos processos dialogam para compreender a formação do professor como uma dimensão que articula a pessoa ao social, ou seja, torna o professor um ser singular-plural, redimensionando as suas ações. As ações são resultados das relações desenvolvidas ao longo de uma trajetória, tanto individual quanto relacionada à família, às gerações, à profissão, ao Estado etc.

Ao trabalhar com as narrativas de três professores, procurou-se compreender a sua prática partindo do ponto de vista sobre o mundo, educação, escola e família desses professores. Nesse movimento de interpretação hermenêutica das narrativas, os professores produzem uma disposição para compreender e interpretar o mundo e a si mesmos.

Ademais, as experiências dos professores corporificadas nas narrativas das cartas trocadas apreendem a fronteira vivenciada por eles, no que diz respeito a uma proposta de educação baseada na educação étnico-racial. À medida que as histórias de professores negros na escola tornam evidentes as relações desiguais pela raça, evidencia-se o papel que, culturalmente, é destinado a eles e, dessa interpretação, escolhem suas profissões, tornam-se professores.

Por fim, as experiências dos professores aqui analisadas revelam subjetividades formativas que os qualificam para serem professores com um propósito no constructo de uma sociedade mais equitativa, democrática e que reconheça, respeite e valorize as pluralidades culturais existentes. As histórias de vida são singulares, únicas, mas o sentido construído nesse caminhar produz significação que almeja uma escola que vai além da orientada pela cultura escolar vivenciada enquanto estudantes.

Nossa intenção não foi impor um modelo de formação continuada, mas refletir acerca das cartas pedagógicas antes e durante o Ateliê enquanto potencialidade capaz de contribuir para a implantação de um processo de formação que se constitua também num exercício de reflexão sobre a prática docente. Conforme aponta Freire (2009, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a sua prática. É pensando na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO PRODUTO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

O produto educacional, em conformidade com o documento da área de Ensino (área 46), que regulamenta os Programas de Pós-Graduação, consiste em um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser:

Uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 10).

Dessa maneira, admite-se que produto educacional, é um dispositivo advindo de um processo concebido a partir de uma atividade de pesquisa, devendo este possuir algumas características indispensáveis, dentre as quais: responder a uma pergunta/problema advindo do campo da prática profissional; apresentar em sua descrição as especificações técnicas; ser compartilhável; estar registrado em plataforma; apresentar potencialidades de reaplicação e ser aplicado para fins de avaliação junto ao público alvo que se destina (Rizzatti *et al.*, 2020).

É importante destacar que tais definições foram constituídas com base no Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES. O Relatório do Grupo de trabalho, reorganizou-o em 2019, caracterizando as tipologias de produto educacional conforme as seguintes possibilidades: I. Material didático/instrucional; II. Curso de formação profissional; III. Tecnologia social; IV. Software/Applicativo; V. Eventos Organizados; VI. Relatório Técnico; VII. Acervo; VIII Produto de comunicação, IX. Manual/Protocolo; X. Carta Mapa ou similar.

Mediante as características da nossa pesquisa, optamos como proposta de produto educacional a construção de curso de formação profissional que permitisse a realização de um diálogo acerca da questão racial, a fim de que os professores(as) da rede pública de Manaus pudessem refletir sobre seus modos de habitar a docência, reformular suas práticas e organizar o trabalho pedagógico de modo a contemplar a educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Desse modo, assumimos como artefato principal para proposta de formação o Ateliê Biográfico de Projetos, por este ser um dispositivo que está inserido no campo das narrativas (auto)biográficas coincidindo com a ideia da nossa investigação de

propor uma formação docente que considerasse as reflexões, memórias e experiências dos(as) professores(as) para construção de novos modos de educar desde uma perspectiva pluriversal, antirracista e decolonial. A proposta de produto da pesquisa pretende contribuir para a reflexão crítica dos(as) professores(as) acerca da sua própria formação.

Nesse sentido, evocamos o pensamento de Freire (2009, p. 39) para abordar a importância da continuidade da formação docente e fazê-la de modo crítico, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Frente à percepção freireana sobre a prática docente enquanto ação política, podemos perceber que essa ação exige de nós professoras e professores a inquietude frente ao nosso processo permanente de formação pedagógica enquanto uma intervenção consciente possível de transformar constantemente o nosso fazer docente. O autor nos instiga à reflexão sobre o movimento inacabado de nos tornarmos professores, de modo que estejamos sempre dispostos a recriar nossas ações.

Em concordância ao que temos defendido neste trabalho, acredito que para ressignificarmos nossas práticas, enquanto fazer insurgente, é necessário o constante movimento de agir e refletir sobre nossa própria ação pedagógica não como algo absoluto. Como possibilidades de mudança, esse diálogo é fecundo com a pluralidade, reconhecendo cada presença e singularidade que exige que estejamos atentos e sensíveis assegurando para o que nosso fazer siga em direção ao que nos aponta Bell Hooks:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas (Hooks, 2017, p. 17-18).

Hooks, assim como Freire (2009), nos levam a atentar para a dimensão da nossa própria experiência, de olharmos para o processo desafiador que é assumir a inacabável formação docente, o permanente recomeçar para que tenhamos a capacidade de enxergar de verdade a presença de cada um e uma que é diferente e

que como pessoa tem o direito de ter seu modo de ser e estar na vida reconhecido e respeitado a começar pela sala de aula. Somos nós, professores(as), os(as) principais encarregados(as) de realizar o cruzo, como afirma Rufino (2021, p. 86) “o cruzo é a arte da rasura, das desautorizações, das transgressões necessárias, da resiliência, das possibilidades, das reinvenções e transformações”.

Nesse sentido, consideramos que a ressignificação de nossas práticas perpassa pelo rompimento com o enguiço colonial e com o reconhecimento e credibilidade de outras vozes e outros conhecimentos existentes, os quais historicamente foram apagados/negados em nome de uma narrativa universal, fruto da política do Estado Colonial.

Partindo dessa compreensão e conscientes da nossa responsabilidade diante de ruptura com o domínio patriarcal/ocidental, propomos a constituição de um produto educacional que evoque o(a) professor(a) desde sua própria narrativa (auto)biográfica à reflexão do seu fazer docente e da sua dimensão político-pedagógica. O constructo de uma educação pluriversal tem na encruzilhada seu símbolo, que reivindica um outro modo de educar, considerando “os saberes, nas mais diferentes formas, tempos/espços de encontros e atravessamentos interculturais que destacam saberes múltiplos e tão vastos e inacabados quanto as experiências humanas considera” (Rufino, 2019, p. 86).

Nesse sentido, nas próximas linhas, apresentaremos a contextualização do que é um ateliê biográfico, a descrição do protótipo do nosso produto educacional, seu processo de criação, sua conexão com a pesquisa e a avaliação feita pelo comitê *Ad Hoc*. É importante destacar que inicialmente nossa proposta consistia na realização de uma ação formativa presencial, contudo, em função de desafios de saúde vivenciados pela pesquisadora no decorrer da investigação, a segunda fase da pesquisa precisou de ajustes.

A formação com professores(as) foi reconfigurada, consistindo na produção do protótipo do Ateliê Biográfico e na realização de uma ação formativa centrada na análise do produto educacional elaborado no decorrer da pesquisa. Essa análise foi realizada por docentes convidados(as), os quais estariam como participantes da formação.

O Ateliê Biográfico de Projeto é um procedimento dinâmico e prospectivo centrado nas histórias de vida dos participantes, possibilitando ligar o passado, o

presente e futuro, de modo, que segundo Delory-Momberger (2012), pretende fazer emergir o projeto pessoal dos partícipes, considerando a dimensão da narrativa como construção da experiência do ser e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. É um procedimento metodológico (auto) biográfico para a condução da constituição de experiências dos seres envolvidos e das histórias de vida, em um processo que liga a sua temporalidade, que através de seu projeto social tenciona um futuro do ser.

Suas fases são: narração, biografização e heterobiografização, estruturadas e coordenadas pelo pesquisador/investigador e compartilhado em grupo. A proposta original, criada por Delory-Momberger (2008), sugere que o ateliê seja composto por no máximo doze participantes, sendo dividido em seis etapas sequenciais, que são:

- a) Primeiro encontro: Explicação teórica acerca do que é um Ateliê Biográfico de Projeto informando o procedimento a ser realizado em cada etapa e quais os objetivos propostos e de como ocorrerá o percurso investigativo. Formalização do contrato biográfico: acordos e regras entre os participantes, especificando as regras de segurança, respeito, ética, convivência e corresponsabilidade entre os integrantes
- b) Segundo encontro: Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico por escrito, que se efetuaram no primeiro encontro e outros que foram consolidadas no decorrer do primeiro e segundo encontro.
- c) Terceiro encontro: Desenvolvimento da primeira narrativa autobiográfica e socialização.
- d) Quarto encontro: Socialização da primeira escrita. Cada autor narra sua escrita, sem precisar fazer uma leitura fiel do que escreveu, e os demais, ao término, poderão fazer questionamentos para elucidar dúvidas e também contribuições que serão consideradas na reelaboração do texto sempre pautadas no respeito e na ética.
- e) Quinto encontro: Segunda socialização. Seguindo os questionamentos que foram feitos pelos colegas no quarto momento, o autor narrador reescreveu seu texto, acrescentando alguma memória que lembrou. E, neste encontro, ele fará a leitura na íntegra do seu texto. Nesse momento, um escriba, escolhido previamente nesse encontro, escreverá a história de vida do outro, a heterobiografia. O texto que será pelo escrito pelo escriba, retorna para o autor narrador para que o mesmo faça a escrita definitiva para o ateliê
- f) Sexto encontro: Tempo de síntese. Aqui, cada participante fará uma apresentação final do seu texto já ratificado com as observações e elucidações. Ao final, faz-se um momento reflexivo sobre as aprendizagens a partir da escuta das narrativas de vida dos outros integrantes bem como, apresentará um projeto que será desenvolvido de imediato a partir dessas aprendizagens.

Por ser uma ferramenta que está centrada nas histórias de vida por meio das narrativas (auto)biográficas, o ateliê biográfico possibilita que os(as) participantes possam pensar e agir sobre sua própria práxis a partir do narrar e ouvir outras

experiências. Desse modo, a escolha por esse aporte de formação é fruto das inquietações advindas do meu próprio percurso investigativo e formativo e da percepção da potencialidade dessa ferramenta, sendo projetado em função da intenção de contribuir com a efetivação de uma educação antirracista, decolonial e pluriversal por meio de um modelo de formação docente que considera a ressignificação da práxis, o saber docente, as memórias pedagógicas como ponto de partida.

5.1 Ateliê Biográfico de Projeto: Tecendo e entrelaçando histórias-ressignificando nossas práticas docentes

Antes de passarmos para a descrição da proposta do produto educacional, é fundamental situar que as cartas pedagógicas trocadas entre docentes contribuíram para a produção de informações que nos permitiu pensar a proposta do Ateliê Biográfico de modo mais próximo a realidade docente e aos seus modos de habitar a docência, bem como a construção de um processo formativo que faça sentido e dialogue com as histórias de vida (pessoais e profissionais) daqueles(as) que vivem e transformam a escola. Optamos por utilizar as cartas pedagógicas e o Ateliê Biográfico de Projeto por entender que as duas ferramentas metodológicas contribuem para pensar a formação docente numa perspectiva crítica e investigativa.

Assim, esses elementos podem permitir aos(as) participantes a apropriação de forma individual e compartilhada seu próprio poder formativo, que ganha forma e força por meio da união e do entrelaçamento de diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decorrer das trajetórias de vida pessoal e profissional.

O “Ateliê Biográfico de Projeto: Tecendo e entrelaçando histórias e ressignificando nossas práticas docentes” é resultante da presente pesquisa, desenvolvida na Linha 1 do Programa Pós-Graduação em Ensino Tecnológico: Processos para a Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico. A proposta da investigação perpassa pelo reconhecimento da produção de conhecimento e da circularidade dos saberes dos negros africanos e em diáspora, circunscritos na Lei 10.639/03, e na intenção de contribuir com a construção de ferramentas formativas que fomentem a consolidação de práticas pedagógicas orientadas em perspectiva étnico-racial.

A proposta deste curso de formação é ser um aporte às práticas docentes antirracistas a partir de uma perspectiva pluriversal que concebe a educação, como afirma Noguera (2012, p. 65), “um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural e que busca o polidiálogo considerando todas as particularidades”. Desse modo, a pluriversalidade é o reconhecimento de que todos os saberes são válidos. Usamos, nessa formação, uma perspectiva intercultural e centrada em valores e saberes africanos e afrodiaspóricos que, na contra hegemonia do saber ocidental, busca validar outros saberes fora da concepção universalista europeia.

A proposta de produto apresentada ao Comitê *Ad Hoc* na realização de um ateliê biográfico de autoria da pesquisadora e seu orientador, organizado em seis encontros de 2h, totalizando a carga horária de 12h, tendo como público-alvo professores (as) interessados em ampliar seu repertório sobre as questões étnico-raciais. Para tanto, os encontros foram organizados conforme o Quadro 1.

Cada encontro possuía em sua proposta a duração prevista de 2h, sendo esse tempo dividido em quatro ou cinco momentos, por meio dos quais estavam propostos os diálogos e mediação do dia. No primeiro encontro, estavam previstos cinco momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - apresentação da pesquisadora e da oficina, através de conversa informal com duração de 30 minutos; segundo momento - apresentação dos participantes da oficina por meio dinâmica; terceiro momento - construção do acordo biográfico, cada participante dará sugestões; quarto momento - leitura do acordo biográfico; quinto momento - as considerações finais.

No segundo encontro, estavam previstos cinco momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - mensagem de boas-vindas; segundo momento - leitura e ratificação do contrato biográfico; terceiro momento - escrita do esboço da (auto)biográfica; quarto momento - socialização da primeira escrita (auto)biográfica; quinto momento - a avaliação do encontro

No terceiro encontro, estavam previstos quatro momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - acolhida aos participantes; segundo momento - escrita da segunda versão da (auto)biografia; terceiro momento - socialização da segunda (auto)biografia e a heterobiografização; quarto momento - avaliação do encontro.

No quarto, estavam previstos quatro momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - acolhida aos participantes; segundo momento - estudo dos textos para refletir acerca do papel da educação e do(a) professor(a) tendo como subsídio o material selecionado pela pesquisadora; terceiro momento - diálogo acerca do processo de se constituir professor(a); quarto momento - avaliação do encontro.

No quinto, estavam previstos quatro momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - acolhida aos participantes; segundo momento - reflexão acerca da prática dos(as) professores participantes frente às diferenças; terceiro momento: diálogo reflexivo a partir das questões suleadoras; quarto momento - avaliação do encontro.

No sexto, estavam previstos cinco momentos, os quais foram organizados da seguinte forma: primeiro momento - acolhida aos participantes; segundo momento - apresentação dos projetos profissionais; terceiro momento - socialização das narrativas revisadas; quarto momento - avaliação do encontro.

No ateliê, as questões suleadoras são consideradas como ponto de partida para promoção das discussões e reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais, bem como a atividade “Por dentro da África”. Essa atividade visa ser um meio de socializar alguns conhecimentos que foram suprimidos pelo currículo oficial escolar e universitário.

Para aprimoração da proposta consideramos necessária a realização de uma avaliação por parte de um comitê formado por professores/as e ativistas do movimento negro local. Esse fato possibilitou a análise entre pares, a apreciação coletiva e reconstrução de algumas dimensões da proposta formativa.

Quadro 1 – Organização dos encontros

Encontro	Objetivo	Tema	Pontos abordados em relação a ERER	Recursos
1º	Apresentar o projeto e seus objetivos aos participantes.	Elucidando o que é um Ateliê Biográfico de Projetos e suas intenções.	<ul style="list-style-type: none"> • Por dentro da África. • Apresentação das Fantásticas Invenções Africanas. • Facilitadora da oficina. • Fato histórico: Cerveja ancestral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data Show; • Notebook, • Caixinha de som; • Balões; • Papel 40K.
2º	Escrever esboço da primeira narrativa (auto)biográfica	Semear das Sementes: fios da temporalidade	<p>Questões suleadoras:</p> <p>a) Quais pontos marcantes (positivos ou negativos) na sua trajetória (história de vida, formação, sonhos)?</p> <p>b) Como você se vê como professor/ professora?</p> <p>c) Quais os sentidos de ser professor/professora para você?</p>	
3º	Socializar as primeiras narrativas (auto)biográficas.	Professor como artesão de si	<p>Por dentro da África</p> <p>Apresentação das Fantásticas Invenções Africanas.</p> <p>Facilitadora da oficina.</p> <p>Fato histórico: origem das primeiras médicas e obstetrícia.</p>	
4º	Discutir o papel social do educador e da educação para diversidade étnico- racial	<p>”Umuntu Ngumuntu Ngabantu”: uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas.</p>	<p>Questões suleadoras:</p> <p>a) Qual o papel da educação?</p> <p>b) Qual o meu papel social enquanto professor?</p> <p>c) Em minha trajetória quais minhas propostas pedagógicas?</p> <p>d) Será que elas têm dialogado com a formação humanista para uma efetiva democracia e equidade racial?</p> <p>e) Como vejo/percebo esse estudante?</p> <p>Apresentação das Fantásticas Invenções Africanas.</p> <p>Facilitadora da oficina.</p> <p>Fato histórico: Arquitetura e Astronomia.</p>	
5º	Refletir acerca do papel do professor, da professora na constituição de uma educação que acolha as	“O que somos depende do que o outro é.”	<p>Questões suleadoras:</p> <p>Como me sinto/percebo dentro da sociedade?</p> <p>b) Como minha vida e minhas ações implicam na vida do outro?</p>	

	diferenças com respeito e amorosidade.		c) Como percebo as diferenças em minha sala de aula? Por dentro da África Apresentação das Fantásticas Invenções Africanas. Facilitadora da oficina. Fato histórico: O azul de Kemet (Egyptian Blue).	
6º	Socializar a narrativa autobiográfica e apresentar a síntese dos projetos profissionais que serão realizados os quais são resultantes do diálogo entrelaçado no decorrer dos encontros	Tempo de síntese: somos sementes do ESPERANÇAR	Questões suleadoras: a) O que mudou? b) Esperanço ou espero? c) Quais sentidos e significados levo dessa experiência? Por dentro da África Apresentação das Fantásticas Invenções Africanas. Facilitadora da oficina. Fato histórico: Gesso ancestral, amputação e próteses	<ul style="list-style-type: none"> ● Data Show; ● Notebook, ● Caixinha de som; ● Papel A4; ● Mudas de cactos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 Avaliação do Comitê Ad Hoc sobre o Ateliê Biográfico de Projeto: Tecendo e entrelaçando histórias e ressignificando nossas práticas docentes

Nossa proposta de pesquisa precisou passar por algumas reformulações e, ao invés da aplicação da formação docente presencial por meio do ateliê, realizamos um processo de análise entre pares, com os(as) professores(as) convidados(as). Mediante a reflexão compartilhada sobre a proposta formativa, buscamos a validação do produto antes de disponibilizá-lo.

Um comitê *Ad Hoc* tem por finalidade avaliar, contribuir e fazer recomendações específicas para determinada questão. No caso específico da nossa pesquisa, considerou-se os objetivos da pesquisa e proposta formativa e foi composto um comitê com 21 participantes, oriundos de dois grupos sociais: professores (da educação básica e ensino superior) de variadas instituições de Ensino, de diferentes níveis e sistemas públicos; ativistas do movimento negro. Ambos os grupos possuem amplo conhecimento e compreensão voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), engajados na descolonização do conhecimento e na luta contra o racismo.

Na composição do comitê, foram consideradas ainda as diferentes áreas de formação, gênero, idade, área de atuação, e grupos étnicos. Destacamos que, na descrição das narrativas dos(as) avaliadores sobre o produto, atribuímos nomes de origem indígena e africana para manter conexão com a perspectiva decolonial que caracteriza nossa pesquisa e também para garantir a privacidade e confidencialidade das suas identidades.

O primeiro contato com os(as) professores(as) foi feito via aplicativo *Whatsapp* em diálogo informal, após o aceite, foi enviada uma carta-convite via *e-mail*, em que explicamos a composição do Comitê *ad hoc*, a proposta da pesquisa e do produto, definimos o prazo para a resposta ao convite e as orientações referente a avaliação do material. No *e-mail*, constava o protótipo do produto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o *link* para o formulário de avaliação com as questões específicas sobre o produto. Nesse contexto, a análise entre pares do produto constituiu-se da leitura da proposta do ateliê pelos avaliadores(as) e, posteriormente, na emissão de opinião e ponderações acerca do produto através do formulário avaliativo. O perfil dos(as) avaliadores(as) foi observado pela Tabela 1

Tabela 1 – Características dos(as) participantes

Nome atribuído	Idade (anos)	Gênero	Raça ou Cor	Área de formação	Docente e/ou Ativista	Tempo de docência (anos)	Área de atuação profissional
Ashanti	45	Feminino	Parda	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	10	Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
Ecoema	43	Feminino	Preta	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	5	Ensino Fundamental I
Leeza	31	Feminino	Parda	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	4	Educação Infantil e Ensino Superior
Kaluamã	33	Masculino	Preto	Ciências Exatas	Docente	11	Ensino Fundamental II
Araxá	41	Masculino	Preto	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	-	-
Maha	48	Feiminino	Parda	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	20	Ensino Fundamental II
Chanya	41	Feminino	Branca	Ciências Humanas e Sociais./Ciências Biológicas	Docente	5	Ensino Fundamental. II. Ensino Médio.Pós-Graduação. Ensino Superior
Enzi	31	Masculino	Pardo	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	4	Ensino Superior
Shany	45	Feminino	Parda	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	16	Ensino Médio
Kwane	43	Masculino	Pardo	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	19	Ensino Superior e Pós-Graduação

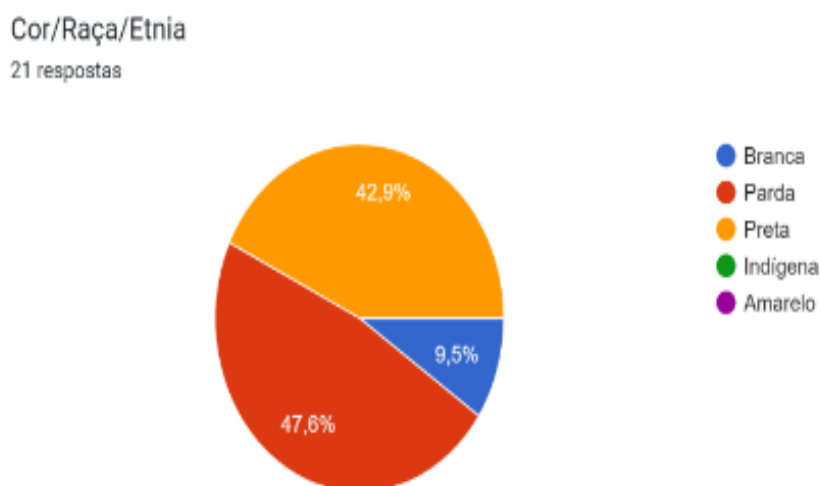
Apoema	31	Feminino	Preta	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	13	Ensino Médio
Amary	33	Masculino	Pardo	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	10	Ensino Fundamental I
Shany	41	Feminino	Preta	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	11	Ensino Médio
Japira	48	Masculino	Indígena	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	25	Ensino Superior e Pós-Graduação
Ekom	41	Masculino	Preto	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	15	Ensino Superior e Pós-Graduação
Araúna	31	Feminino	Indígena	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	23	Educação Infantil até o Ensino Superior
Amai	45	Feminino	Parda	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	16	Ensino Fundamental I e Ensino Superior
Bomani	43	Masculino	Preto	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	15	Ensino Superior e Pós-Graduação
Anajé	31	Masculino	Preto	Ciências Humanas e Sociais.	Docente e Ativista	24	Ensino Técnico
Ayo	33	Masculino	Pardo	Ciências Humanas e Sociais.	Docente	30	Ensino Médio. Ensino Superior e Pós-Graduação
Amina	41	Feminino	Branca	Ciências Humanas e Sociais.		12	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O nível de ensino em que atuam os(as) professores(as) membros do Comitê *Ad Hoc* são variados: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Os(as) participantes docentes são oriundos de diferentes áreas de formação como Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática e Língua Portuguesa. Com relação a área de formação, em relação ao quantitativo geral, predominou-se entre os (as) participantes as áreas de Humanas e sociais.

No que diz respeito ao perfil étnico dos(as) participantes do Comitê, podemos observar, no Gráfico 1, que 89,5% foram pessoas negras, entre pessoas pretas e pessoas que se autodeclararam pardas. É sabido que, no Brasil, as estruturas coloniais ainda sustentam a farsa da democracia racial, aspecto que contribui para aumentar ainda mais a dificuldade no processo de se reconhecer negro(a). Como afirma Gonzalez (2020, p. 173), "a gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo".

Gráfico 1 – Características étnicas do Comitê



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

Dessa forma, compreendemos que uma pessoa com consciência da sua negritude já pode ser um passo rumo à luta contra o racismo. Para nossa proposta, ter consciência racial é parte essencial das nossas escolhas político-pedagógicas e ter consciência histórica e social implica em uma maior inclinação de trabalhar a agenda antirracista.

A escolha por estes perfis de avaliadores(as) se justifica pela possibilidade de contar com uma pluralidade de perspectivas para analisarmos a pertinência dos

conteúdos e discussões propostas no produto. Compreendemos que os(as) professores(as) da educação básica e do ensino superior poderiam apontar em que medida a proposta teria condições de contribuir para as mudanças em suas práticas pedagógicas e, em certa medida, por meio dessa ação também viabilizar a promoção da reflexão sobre suas ações no cotidiano escolar em relação educação para as relações étnico-raciais (ERER). Por sua vez, os(as) ativistas do movimento negro poderiam avaliar os conteúdos e o modo como eles estão sendo abordados no escopo da proposta, apontando sua eficácia para uma educação afroperspectivista e pluriversal a partir da valorização e reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos pelos povos africanos e afrodiáspóricos.

O formulário avaliativo foi criado na plataforma *GoogleForms*⁴ sendo composto por perguntas para identificação do participante e dez questões que permitiam ter uma compreensão desde o olhar docente e olhar ativista sobre a proposta formativa. O material baseou-se nas camadas mencionadas por Mendonça *et al.* (2021) que devem estar presentes em um produto educacional, a saber e foram mensuradas utilizando a escala Likert. Essa escala de medição é amplamente usada para coletar respostas e avaliações em pesquisas e questionários.

Conforme Antonialli (2016), “a escala de atitudes Likert tem sido amplamente utilizada na área de Ciências Humanas, bem como em Ciências Sociais Aplicadas, tanto em âmbito nacional quanto internacional” (p. 44). A referida escala consiste em uma série de afirmações às quais os (as) participantes devem responder, indicando seu grau de concordância ou discordância. Em geral, é comum utilizar uma escala de cinco pontos, que consiste em um conjunto de opções de resposta variando em níveis ordinais ou numéricos.

Desse modo, os(as) participantes do Comitê Avaliador escolheram seu nível de concordância ou discordância com cada asserção, as questões foram elaboradas com base na escala de Likert, dispendo de cinco níveis de resposta: muito ruim, ruim, adequado, bom e muito bom. Ao participante, foi solicitado que selecionasse a opção que melhor expressasse sua perspectiva sobre as indagações apresentadas e ao mesmo tempo, com base nas perguntas teceram comentários, apresentando o que

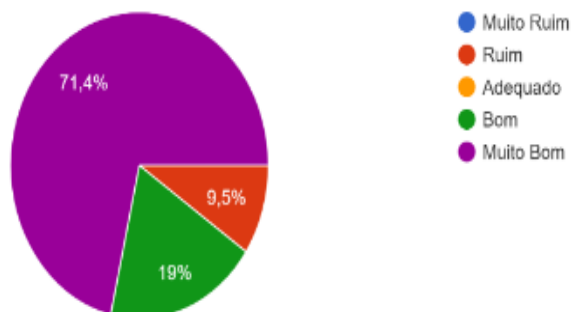
⁴ O formulário avaliativo pode ser consultado no link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrnUqJ5WDu3o1RqJs68RTL8USesE1wF2b8voK0NwfiS2SiIQ/viewform?usp=pp_url.

melhor refletia sua opinião ou percepção sobre o assunto, e assim pudemos obter informações quantitativas e qualitativas para a análise e interpretação dos dados coletados. Os procedimentos metodológicos para avaliação do produto educacional envolveram a análise dos recursos e das orientações disponíveis no guia.

No que diz respeito à avaliação sobre a apresentação gráfica do produto, as respostas dos(as) participantes demonstraram a compreensão apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Avaliação da apresentação gráfica do produto

Avaliação do Produto 1. Como você avalia a apresentação da proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrelaçando história...docentes" (aspectos gráficos, diagramação, etc.)?
21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

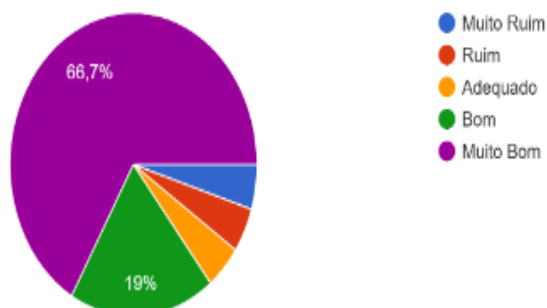
A primeira questão do formulário avaliativo buscou identificar a percepção dos(as) participantes acerca dos aspectos gráficos, diagramação e demais aspectos relacionados à aparência do produto, com base nas respostas verificamos que 71% dos(as) avaliadores(as) consideram a apresentação qualificada como muito boa, 19% como boa e 9,5% como ruim. Os participantes que avaliaram como “ruim” justificaram suas respostas relacionando sua escolha com as cores e alguns erros de digitação e formatação que constavam no material, apontando o que poderia ser aprimorado.

A respeito da análise da clareza, objetividade, correção e suporte teórico da proposta, os participantes demonstraram a percepção registrada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Avaliação da Redação do Produto

2. Como você avalia a redação da proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrelaçando histórias: ressignificando nossas práti...jetividade, correção e suporte teórico do texto)?

21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

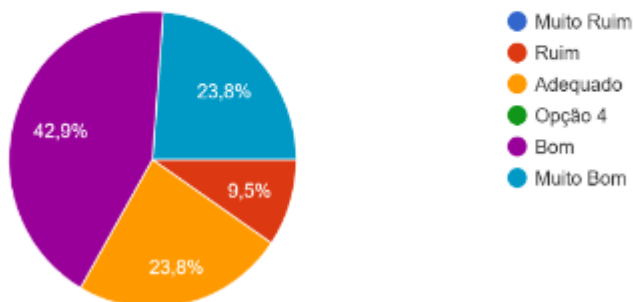
Ao analisar a identificação do público-alvo, os(as) participantes registraram-se como respostas 57,1% considerando “Muito Bom” e 19% considerando “Bom”, 4,8% 14,3% considerou “Adequado”, 4,8% avaliou como “Muito Ruim”, 4,8% “Ruim”. Dentre algumas justificativas para a escolha do critério muito ruim ou ruim, os(as) participantes relataram que em função do tema ser de ampla necessidade na formação docente, seria melhor ampliarmos o público-alvo para todos os níveis de ensino e para graduandos.

Em relação à carga horária do produto, registramos as respostas apresentadas no Gráfico 4, em que 42,9% dos avaliadores consideraram “bom” enquanto 23,8% considerou “adequado” e 23,8% considerou “muito bom”. No entanto, 9,5% dos avaliadores classificaram a carga horária “ruim”. Os participantes que atribuíram ruim, relatam considerar o tempo curto, em face de ser um tema vasto, necessário, e que para muitos ainda se configura como desconhecido e por isso carece de um tempo maior. Destacamos aqui, a resposta do docente Akom: “acredito que a carga horária poderia melhorar, talvez voltado para um mini curso.(sic)”.

Gráfico 4 – Avaliação da carga horária do produto

4. Como você avalia a carga horária na proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrelaçando histórias: ressignificando...entes" (adequação do tempo com as atividades)?

21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

Por sua vez, em relação à carga horária diária alguns avaliadores sugeriram diminuir e expandir para mais dias fazendo uma formação alternada. Vejamos como alguns dos avaliadores descreveram suas sugestões, as descrições seguem na íntegra:

Sugiro que a carga horária seja repensada, passando de 12h para 24h. Sendo assim, cada encontro equivaleria a 4h de trabalho (Ayo, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

Acho que nas Oficinas de escrita e na oficina final de retorno poderia ter tempo maior e seria interessante ter a possibilidade de uso de instrumentos de gravação pois a comunicação oral é mais fluida, rica e pode ser um instrumento interessante (Ashanti, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

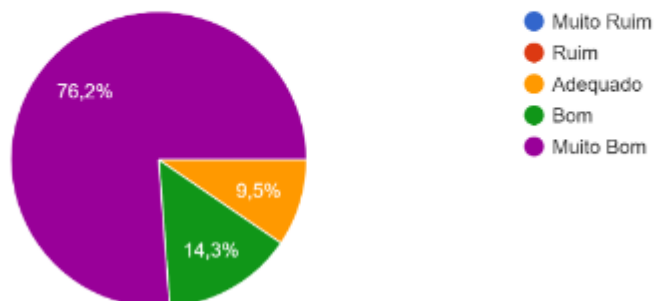
Poderia se estender para 15h considerando a relevância das temáticas e o pouco conhecimento dos participantes (sem subestimar os participantes) o que exigiria mais tempo para leitura e discussão (Amai, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

Quanto ao tempo das produções autobiográficas, não seria interessante aumentar o tempo? Acredito ser pouco tempo considerando a amplitude da proposta (Bomani, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

As respostas nos levaram a considerar que, para melhor atendimento da proposta de contribuir plenamente para formação dos(as) docentes em relação à ampliação de repertório em torno das questões étnico-raciais e da produção das narrativas (auto) biográficas, será importante revermos a duração da carga horária do ateliê. Quanto à distribuição dos temas, registramos as respostas presentes no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos temas do Produto

5. Como você avalia a distribuição das temáticas por momentos na proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrelaçando...centes" (relevância e articulação das temáticas)?
21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

Sobre essa questão a análise dos (as) avaliadores (as) apresentou um percentual de 76,2% de avaliação “muito bom”. Observemos alguns comentários feitos pelos (as) avaliadores (as):

A divisão por temática facilita o interesse do leitor, além de ter um bom entendimento do assunto. A conexão entre os encontros é adequada e serve uma boa lógica (Anajé, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

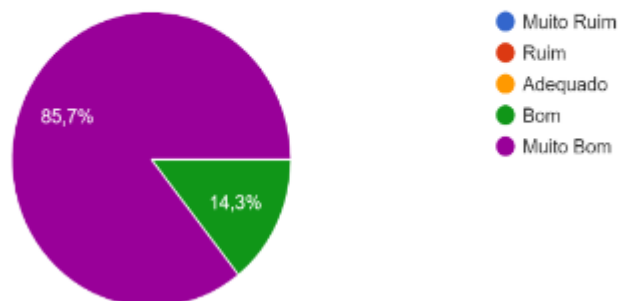
Acredito que a formação dentro do Ateliê permitirá aos/as professores/as ressignificar sua prática pedagógica e fazer olhar sua própria trajetória de vida e profissional (Araxá, sobre a avaliação da proposta do Ateliê).

Na questão referente aos recursos e a sequência didática do produto, destaca-se o percentual de 85,7% considerando-o como “muito bom” e 14,3% como “bom”. Essa avaliação, em nossa compreensão, manifesta que nossa proposta de produto segue uma boa organização o que denota que os resultados da formação podem ser satisfatórios (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Recursos e sequência didática do produto

6. Como você avalia os entrelaçamentos e aportes na proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrelaçando histórias: ressi...ticas docentes" (recursos e sequência didática)?

21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

Destacamos as falas de alguns avaliadores acerca desse aspecto.

Para mim, é o melhor do Projeto. Os recursos apresentados contribuem para todo o processo da sequência didática muito bem organizado (Araúna, sobre a avaliação do produto educacional).

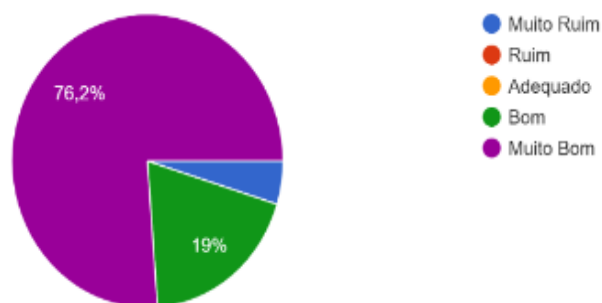
Tratando-se de educadores, a proposta é muito boa. Sugere-se que nas construção do Ateliê que são as oficinas, o próprio professor seja o melhor recurso com suas narrativas orais e não somente escrita pois sabe-se que a oralidade é o ponto chave do conhecimento e da transmissão africana. A sequência didática está ótima. Realizável (Japira, sobre a avaliação do produto educacional).

No que diz respeito à avaliação sobre a adequação e inovação metodológica circunscrita na proposta formativa, os(as) participantes apresentaram as respostas registradas no Gráfico 7.

Gráfico 7 Adequação e inovação metodológica

7. Como você avalia a ideia de construção de um ateliê biográfico na proposta de Produto Educacional "Ateliê Biográfico: Tecendo e Entrela...ocentes" (adequação e inovação da metodologia)?

21 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa gerados pelo *Google Forms* (2024).

Por meio do gráfico observa-se que a proposta da realização de um ateliê biográfico como produto educacional obteve considerável acolhimento na avaliação do comitê Ad Hoc, com 76,2% dos avaliadores considerando “muito bom”, enquanto 19% o consideram “bom”. Eis alguns dos comentários:

Achei muito interessante esse estímulo à escrivência dos professores, ao mesmo tempo em que recebem informações (historicamente apagadas) sobre África e numa dinâmica que tem muito do modo de viver dessas sociedades (Chaniya, sobre a avaliação do produto educacional).

Avalio positivamente considerando que narrativas faz parte da metodologia oral e da história oral; narrativas etnográficas também dialógicas aplicando-se ao contexto do público alvo o que incentiva vivenciar e enfrentar o cotidiano escolar como "locus" da construção de pesquisas educacionais; em outros espaços como terreiros, casas religiosas, educação popular. Com base em Meihy (2006;2007); Alberti (2005); Joutard Philippe (2000), dentre outros, este produto poderá despertar nos sujeitos (público alvo) o incentivo à pesquisa com a metodologia proposta (Ecoema, sobre a avaliação do produto educacional).

A metodologia é algo que mais me chamou a atenção, não deixa solto os fios das reflexões. Fantástica a ideia. (Ekom, sobre a avaliação do produto educacional).

Por sua vez, um avaliador que representa 4,8%, registrou em sua avaliação o item “muito ruim” justificando sua resposta da seguinte maneira, “a ênfase deve ser maior na intencionalidade do PE (a formação antirracista) do que no método (Ateliê Biográfico de Projeto)”.

No que diz respeito à análise sobre a proposta do produto educacional em sua totalidade, observa-se que nossa proposta atende aos objetivos propostos, tendo como 66,7% dos avaliadores considerado o critério “muito bom” em sua avaliação, por sua vez, 26,6% consideraram o critério “bom” e 4,8 % avaliou como “adequada”. Considerando as respostas, percebemos que nossa proposta tem grande potencial de aceitação e para contribuir para uma formação docente alinhada a educação antirracista, decolonial e pluriversal.

O formulário também apresentou duas questões facultativas em que os (as) participantes poderiam dar sugestões de melhoria para a proposta e deixar uma mensagem para a pesquisadora. A nona questão apontava o seguinte: “Caso se sinta confortável, deixe sugestões para melhoria da proposta de Produto Educacional “Ateliê Biográfico: tecendo e entrelaçando histórias: resignificando nossas práticas docentes”. Registramos abaixo algumas das sugestões deixadas pelos(as) avaliadores(as).

Caso o ateliê seja ministrado por outro educador, que não seja a criadora da proposta, se faz necessário um pouco mais de detalhamento nas ferramentas didáticas que serão utilizadas. Um tempo maior dedicado à avaliação e está dissolvida melhor durante todo o processo (Amary, nas sugestões à autora).

Que possa experimentar com professores e professoras do ensino infantil primeiramente, que traga também os fios das brincadeiras, que possibilite o despertar (Enzi, nas sugestões à autora).

Sugiro que seja mais utilizada bibliografia que retrate a realidade do Amazonas. Sugiro que a proposta tenha anexos descrevendo as dinâmicas propostas, "fantástica África" (bases teóricas ou de pesquisa que embasam os conteúdos) etc. (Apoena, nas sugestões à autora).

Sugiro visitar a autora e pesquisadora: AZA NJERI. Escreve sobre literaturas africanas dentre outros. Esclarecer, aprofundar e embasar teoricamente no produto o que é uma educação antirracista que está assentada na pluriversalidade de saberes [...]. Para dirimir dúvidas e apontar caminhos. Sugiro rever as referências no final do produto uma vez que nem todas constam nos textos. Logo, poderiam entrar como sugestões de leituras (Chaniya, nas sugestões à autora).

Por sua vez, a questão 10 propôs o seguinte: “Caso se sinta confortável, deixe uma mensagem para a pesquisadora/autora da proposta de Produto Educacional “Ateliê Biográfico: tecendo e entrelaçando histórias: ressignificando nossas práticas docentes”. Registramos abaixo algumas das respostas:

Reconstruir aquilo que necessita ser inicialmente destruído é uma das grandes dificuldades de seu produto ao relacionarmos o público alvo da atividade e o produto final que seria a inserção desses alunos formados por esses professores. Como primeiro passo, deixar a atividade aos professores que tenham interesse é uma forma de implantar a semente no grupo, mas é preciso pontuar, claramente, a intenção de se fazer um ato sócio político cultural ativo na docência para atingir aqueles que não sabem que precisam acordar para questões raciais sob seu ponto de vista de oprimido ou até mesmo de opressor (Iniko, nas mensagens à autora).

Que nossa ancestralidade seja sua força para cada momento dessa pesquisa, seja momento de alegria ou de dificuldade. Abraço fraterno (Kwame, nas mensagens à autora).

Parabéns pela pesquisa e proposta educacional. Acredito piamente na educação como instrumento antirracista e nossos professores precisam de uma formação que os municie nessa caminha em um país em que o racismo é a regra. Axé! (Maha, nas mensagens à autora).

Parabéns pela proposta! Muito necessária! Sucesso na divulgação, para que seja adotada por muitas escolas e instituições de ensino! (Leeza, nas mensagens à autora).

Gostaria de dar os parabéns aos criadores da proposta, ressalto que é uma ideia inovadora e necessária. Já estou ansiosa para que o ateliê seja ministrado na escola que trabalho (Kaluanã, nas mensagens à autora).

Gostaria de parabenizar a pesquisadora pelo produto apresentado e acredito que o mesmo poderá contribuir muito na formação das Educadoras e Educadores quanto a sua formação. Desejo que este produto seja amplamente divulgado e seja apresentado para os centros de formação da rede estadual e rede municipal de ensino (Nailah, nas mensagens à autora).

Parabéns, Tereza. Prossiga pelo caminho da pesquisa. Sua proposta é consistente, atende os ditames acadêmicos e está cientificamente bem fundamentada (Shany, nas mensagens à autora).

Após passar pela avaliação da proposta do produto, entendo que esta etapa é fundamental não somente para o aprimoramento do produto educacional, mas também para o amadurecimento do processo enquanto pesquisadora. Ao apresentarmos um produto para um público de avaliadores, é natural que se tenha expectativa de que o produto venha ser bem recebido, ou ainda certo receio de que seja rejeitado, e por vezes, esperamos que não sejam necessárias muitas alterações que demandem de mais tempo e esforço.

Em geral, nossa primeira reação é sentir certa frustração quando nossas expectativas aparentam não ser atendidas como esperávamos e recebemos críticas. No entanto, passadas as primeiras “emoções”, percebemos que as críticas são fundamentais para o aprimoramento da pesquisa e do produto, especialmente porque os(as) participantes avaliadores(as) que participaram desse processo são pessoas com grande conhecimento no campo educacional, em especial em relação às questões étnico-raciais e por isso mesmo suas críticas são de ordem construtivas, no sentido de nos levar a um exercício de reflexão daquilo que podemos melhorar, de modo a agregar mais qualidade a formação que pode ser oferecida aos(às) docentes.

Desse modo, as análises foram levadas em consideração na reorganização do protótipo da formação e acreditamos que com devidos ajustes o produto “Ateliê Biográfico Tecendo e entrelaçando histórias e ressignificando nossas práticas docentes” tem um grande potencial e poderá atingir seu objetivo, de contribuir para formação continuada de professores(as) a partir de uma perspectiva que fomente a construção de práticas educativas pluriversais, decoloniais e antirracistas. Acreditamos que nossa proposta pode proporcionar momentos aos participantes de se reorganizar e descobrir-se como sujeitos de sua própria vida e formação.

5.3 Re(nasce) um Produto Educacional: Reestruturação da proposta após avaliação coletiva

Após a realização da avaliação do Comitê, foram consideradas as recomendações dos integrantes, de modo que a nossa proposta de produto passou por um processo de reformulação, sendo conferida a proposta um aumento da carga horária, passando de 12 horas para 18 horas, com seis encontros e duração de 3 horas cada. Ainda, considerando as recomendações do Comitê, alteramos a interface do produto mediante as características da representativa negra.

Como desdobramento da proposta formativa, inserimos ainda a criação de uma biblioteca digital na plataforma *Google Drive* com materiais de apoio (artigos, dissertações, teses, relatos de experiência, livros digitais, etc), pertinentes a educação para as relações étnico-raciais. Com isso, visamos contribuir com processos de pesquisa e de ampliação de repertório dos(as) professores(as) frente à reorganização de suas práticas, além da produção do *e-book* com as experiências vivenciadas no ateliê e criação de uma página no *Instagram* para a divulgação das experiências. Portanto, esperamos inspirar outros(as) professores(as) e fortalecer a agenda da educação antirracista, decolonial e pluriversal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surge de uma inquietação quanto à carência de práticas pedagógicas que tratem das questões étnico-raciais no cotidiano escolar, enquanto processo na construção da identidade e reconhecimento das diferenças para a constituição de uma educação pautada na equidade racial. Além disso, reflete a carência de processos de formação continuada que contribuam para a reconstrução das práticas pedagógicas, cujas percepções emergiram durante o meu percurso pessoal e profissional com experiências atravessadas por situações de racismo.

Tais situações fizeram-me perceber o quanto as questões étnico-raciais são menosprezadas no ambiente da escola, sendo a ausência de formação continuada um fator que contribui para esse cenário. Partindo disso, essa dissertação pretende corroborar com as reflexões e proposições que fortaleçam os(as) professores(as) da rede pública do Amazonas e inspirar a ressignificação de suas práticas pedagógicas, considerando as questões étnico-raciais em favor da efetivação de uma educação antirracista, pluriversal e decolonial.

Considerando nossa questão de investigação, acreditamos que a formação continuada, desde uma perspectiva étnico-racial e articulada a percursos de escrita narrativo, pode contribuir para ressignificação das práticas docentes. Assim, tem o potencial de mobilizar a construção de saberes, promover a reflexão sobre as próprias memórias pedagógicas e trajetórias e fomentar a autoformação e formação entre pares.

Em do nosso objetivo de discutir as experiências e vivências docentes e propor uma formação docente ancorada em uma abordagem pluriversal, antirracista e decolonial, nos dedicamos as reflexões sobre a educação para relações étnico-raciais, por meio de uma visão pluriversal, antirracista e decolonial, considerando as narrativas (auto)biográficas como ponto de partida. As leituras nos permitiram juntamente com os dados produzidos por meio das cartas pedagógicas, o embasamento para construção de uma proposta formativa que vislumbra a formação entre pares, de modo horizontal, com valorização das vozes e memórias docentes.

O produto educacional proposto constituiu-se como um ateliê biográfico que devido a fatores internos não foi aplicado, mas submetido à avaliação de um comitê *Ad Hoc*. As análises dos(as) professores(as)-avaliadores(as) ofereceram subsídios

para realizarmos reformulações no produto educacional a fim de garantir maior potencial de aplicabilidade.

Entre as modificações realizadas em relação à proposta original, registraram-se a ampliação da carga horária, proposição da criação de ferramentas para suporte aos(às) docentes, proposição de ferramentas para publicização e circulação das experiências e dos saberes oriundos da proposta formativa. Os(as) professores(as) avaliadores(as) afirmaram a potencialidade da nossa proposta, destacando a importância de iniciativas que consideram a experiência, as memórias e a história de vida docente aliada aos processos de formação continuada.

É importante destacar que o material poderá ser disponibilizado no *site* do nosso Programa de Pós-Graduação, bem como buscaremos dialogar com as secretarias de educação para que seja disponibilizado às unidades escolares como material de inspiração para realização de atividades de formação continuada.

Salientamos que nossa proposta não pretende esgotar as discussões em torno das questões étnico-raciais no âmbito da educação, mas se configurar como um ponto de partida para ampliar tais perspectivas no horizonte dos modos de habitar a docência. Portanto, esperamos propiciar um olhar e compromisso para com uma abordagem antirracista, decolonial e pluriversal.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. EDIPUCRS, Natal, 2010.

ANTONIALLI, FÁBIO; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; ANTONIALLI, Renan. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015. In: CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO. 2016. **Anais** [...] p. 2-12.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Carta - Convite aos Congressistas do VI CIPA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: BIOgraph, p.11-13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Distrito Federal: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas—aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, n. 65, p.1-33, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CASTILHO, A. **Dinâmica do trabalho em grupo**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1998.

CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **Formação contínua na perspectiva da diversidade étnico-racial: diálogo entre o Instituto Federal do Espírito Santo e os docentes da educação básica da rede pública**. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R.; VENANCIO, G. M.; LEÃO, A. B. de; BRAGANÇA, A.; MIGNOT, A. C. Diálogos Midiológicos 11 - Da história da cultura impressa à história cultural do impresso. **Intercom**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.1590/rbcc.v28i1.1085. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/1085>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 81- 104.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.

COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Universidade da Integração internacional da lusofonia afro-brasileira (UNILAB): **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (org.). Educação e diversidade étnico-racial. São Paulo: Paco Editorial, v. 1, 2016. p. 1-136.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEORCE, Mariluz Sartori; SANTOS, Adilson Silva. **Sala de aula, diversidade e os materiais didáticos no contexto das relações étnico -raciais**. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (org.). Educação e diversidade étnico-racial. São Paulo: Paco Editorial, 2016. p. 1-136.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em revista**, v. 27, p. 333-346, 2012.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos

das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2017.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; MARIA DO ROSÁRIO, A. Pereira. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Editora Idea, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. 2. ed. Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade**. Feira de Santana, BA, 2013. 319 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92782 Acesso em 15.01.2024.

FERREIRA, Taisa de Sousa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Currículo e afrocentricidade: Movimentos de cuidado para construção de novos modos de educar. In: COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES E VI (IN)FORMACCE, 5., 2021, Salvador. **Anais [...]** Salvador: FAGED-UFBA, 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria – metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar. E. E. PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-14.

GATTI, B. A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Cliford. A interpretação das culturas.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 241-252, 2019.

GOMES André Mendes. **Formação docente para as relações étnico-raciais**,

educação e decolonialidade: MOOC como proposta formativa, 2022. Dissertação. Disponível em:

[https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2732/DISSERTA%
%c3%83O_Relac3%a7%c3%b5es_%c3%88tnicoRaciais_Educa%
%c3%a7%c3%a3o_Decolonialidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2732/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Relac3%a7%c3%b5es_%c3%88tnicoRaciais_Educa%c3%a7%c3%a3o_Decolonialidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 18.01.2024

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino et al. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. O movimento negro educador. **Sapere Aude**, v. 9, n. 17, p. 341-347, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de pesquisa**, p. 41-78, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Proposições**, v. 14, n. 1, p. 197-213, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade**. Proposições, v. 19, p. 47-82, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edipucrs, n. 3 (63), 2006. p. 413-438.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Editora Vozes, 2019.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações

demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec**, v. 8, p. e211422-e211422, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

NAP, Brasil África. **Mesa-redonda**. Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas". Youtube, 19 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs&t=6044s> . Acesso em: 27 de mar. de 2022.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 595-608, 2019.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 4-7, 2022.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação:: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 62-73, 2012.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula? **Educação em Rede**, v. 22775, n. 6, p.118-130, 2019.

PAIVA, V. L. M. DE O. E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/#ModalHowcite> Acesso em 15.01.2024.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 8-24, 2017.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Desobediência epistêmica cotidiana: notas para pensar/experienciar uma educação descolonial. **Educação em Rede**, v. 6, p. 101-116, 2019.

PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Narrativas de (re) existência antirracismo, história e educação**. Campinas, SP: Unicamp, 2021.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PORFÍRIO, Francisco. Heráclito. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 16 de janeiro de 2022.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. **Editor Chefe**, v. 4, n. 4, p. 6-25, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. SILVA, Fabrício Oliveira da. SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade. **Rev. FAEBA**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 109-124, jan. /mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8273> Acesso em: 19. mar. 2024.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Profissão docente em questão!**. Salvador: Edufba, 2021.

RIZZATTI, I. M et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Mórula Editorial, 2023.

SANTOS, José L. **O que é Cultura**. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In. FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves;

FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações Étnico-Raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SILVA, Fabrício Oliveira da. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. NUÑEZ, Joana Maria Leôncio. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no PIBID. In: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 3-22, jan.-jun. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito> Acesso em: 20.01.2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. **Uma introdução às teorias do currículo**, v. 2, p. 53-60, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de; MOTA, Kátia Maria Santos. Escrita de si e aprendizagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 22-55.

SOUZA, Marinês Viana de. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Nos Planos de Educação: os contextos nacional e local em perspectiva. **Revista Amazônida**, v. 1, n. 1, p. 7-27, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (Org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitadas, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 33-49, 2018.

ANEXOS

Anexo A – Capa Ateliê Biográfico



Anexo B – Convite do Comitê de Avaliação do Produto Educacional

Comite de Avaliacao de Produto Educacional ☆

Caixa de entrada

Tereza Terêh 7 de out.

para darlyng.tavares.dt, licada5966,...

←
⋮

Prezado (a) Professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo para fazer parte do comitê de avaliadores do Ateliê Biográfico: Tecendo e entrelaçando histórias ressignificando nossas práticas docentes. Esse material foi desenvolvido a partir da pesquisa de mestrado intitulada: "Narrativas insubmissas, resistência e empoderamento: uma proposta para a formação de professores a partir da afroperspectiva como via de luta antirracista". A pesquisa está sendo conduzida por Tereza de Jesus dos Santos, discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sob orientação do Prof. Dr. Tarcisio Serpa Normando, docente do PPGET.

O Ateliê tem como objetivo colaborar com a formação de professores e professoras a partir da afroperspectiva como possibilidade de efetivação de uma educação antirracista e decolonial validando outros saberes e narrativas em prol de uma sociedade democrática, equânime e solidária para todas as pessoas assegurando-lhes seus diferentes modos de ser e estar no mundo.

Sua avaliação como membro do comitê é fundamental para que possamos avaliar a adequação do produto e realizar os ajustes necessários, visando disponibilizá-lo para toda a comunidade acadêmica interessada no tema. A avaliação consistirá na análise do Ateliê e no preenchimento do formulário de avaliação, seguindo os critérios estabelecidos. O prazo para a conclusão da avaliação é de 10 (dez) dias a partir do recebimento dos arquivos. Os dados obtidos durante a avaliação serão utilizados na dissertação e em outras publicações acadêmicas, garantindo a confidencialidade dos

as pessoas assegurando-lhes seus diferentes modos de ser e estar no mundo.

Sua avaliação como membro do comitê é fundamental para que possamos avaliar a adequação do produto e realizar os ajustes necessários, visando disponibilizá-lo para toda a comunidade acadêmica interessada no tema. A avaliação consistirá na análise do Ateliê e no preenchimento do formulário de avaliação, seguindo os critérios estabelecidos. O prazo para a conclusão da avaliação é de 10 (dez) dias a partir do recebimento dos arquivos. Os dados obtidos durante a avaliação serão utilizados na dissertação e em outras publicações acadêmicas, garantindo a confidencialidade dos avaliadores. Após a finalização do procedimento avaliativo, será expedido um Certificado de Participação no Comitê. Agradecemos antecipadamente por suas contribuições nesse processo de avaliação. Estamos à disposição para elucidar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,
Tereza de Jesus dos Santos
Mestranda IFAM/PPGET

Tereza de Jesus dos Santos. Mestranda em Ensino Tecnológico. Programa de Pós-graduação Ensino Tecnológico - PPGET Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas- Campus Manaus Centro

CV: <http://lattes.cnpq.br/9389431532938245>
(92) 992549781

[Formulário de Avaliação](#)

Anexo C – Certificado dos Membros do Comitê de Avaliação AD HOC



Anexo D – Obras de apoio para o curso

