



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE - IFRN

SARAH APOLIANA DA SILVA BANDEIRA

**TORNAR-SE PROFESSOR(A) EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA:
formação docente e letramento racial**

Mossoró

2024

SARAH APOLIANA DA SILVA BANDEIRA

**TORNAR-SE PROFESSOR(A) EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA:
formação docente e letramento racial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Linha de pesquisa: Linha 1 - Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva

Mossoró
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B214t Bandeira, Sarah Apoliana da Silva
 TORNAR-SE PROFESSOR (A) EM UMA COMUNIDADE
 QUILOMBOLA: FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO
 RACIAL. / Sarah Apoliana da Silva Bandeira. - Mossoró/
 RN, 2024.
 89p.

 Orientador(a): Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva
 Silva.

 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
 Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte.

 1. Programa de Pós-Graduação em Ensino. 2.
 Educação para as relações étnico raciais. Percursos
 formativos. Narrativa autobiográfica. Vida- formação.. I.
 Silva, Eliane Anselmo da Silva. II. Universidade do Estado
 do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

SARAH APOLIANA DA SILVA BANDEIRA

**TORNAR-SE PROFESSOR(A) EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA:
FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovado em 30/09/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELIANE ANSELMO DA SILVA
Data: 17/12/2024 10:58:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Eliane Anselmo da Silva – Presidente Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte

Documento assinado digitalmente
 GUILHERME PAIVA DE CARVALHO
Data: 17/12/2024 19:12:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Carvalho de Paiva- Examinador interno Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 RAONI BORGES BARBOSA
Data: 17/12/2024 11:43:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raoni Borges Barbosa – Examinador Externo Universidade Federal do Piauí

DEDICATÓRIA

Em memória dos 300 milhões de africanos assassinados por escravistas invasores, opressores, racistas, estupradores, saqueadores, torturadores e suprematistas brancos.

Dedico este livro aos jovens negros do Brasil e do mundo, com a esperança de que continuem a luta por um tempo de justiça, liberdade e igualdade, em que esses crimes não possam jamais se repetir.

Abdias do Nascimento, em *Quilombismo*

Dedico esta dissertação de mestrado à minha avó materna, Francisca Ferreira (*in memoriam*), mulher negra que experimentou o que é sofrer discriminação devido à sua cor.

Por que dedicar esta dissertação à minha avó paterna? Porque quero expressar minha admiração pela força e bravura de uma mulher forte, porque reconheço as minhas raízes, aquelas que me fazem, hoje, pesquisar dentro desta área.

Neste momento, remeto-me à metáfora arbórea porque compreendo que as árvores passam por constantes mudanças ao longo da vida e são supridas por suas raízes, que precisam ser fortes para garantir frutos e flores esplendorosos, capazes de manter o ciclo da existência.

Assim, esta dedicatória expressa minha gratidão à ancestralidade que, de muitas formas, constitui a Sarah que aqui escreve – seja biologicamente, pela força genética; seja pelas aprendizagens sociais, históricas e culturais. Acredito que as vivências passadas de geração à geração me incentivaram e me permitiram chegar até este ponto.

Com a mesma intensidade, dedico este trabalho aos meus filhos: Artur Paulo, Ana Cecília e Arlindo Silvério e aos meus alunos/as, que representam o presente, o futuro, as folhas e os frutos desta árvore que sou.

O movimento vivo de ser e estar no mundo faz desta pesquisa-reflexão-ação um modo de pensar na educação para as relações étnico-raciais crítico, que envolve a imaginação de um futuro antirracista para as próximas gerações.

AGRADECIMENTOS

A palavra *gratidão* deriva, etimologicamente, do termo latino *gratus*, traduzido como “estar agradecido” ou “ser grato”.

Assim, quero registrar minha gratidão a todos que estiveram presentes em algum momento desta pesquisa, da minha vida-formação.

Como cristã que sou, agradeço e louvo ao Senhor Jesus por esta pesquisa. Sem a força da fé, da esperança e do amor representados pelos ensinamentos deste grande Mestre, que nos supre diariamente, eu nunca teria chegado até aqui.

Agradeço a todos os professores e professoras que em algum momento da minha formação acadêmica, escolar ou continuada compartilharam comigo seus ensinamentos.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Rosangela Marisa, e às minhas irmãs, Samara Tacília e Samila Taliny, que sempre estiveram presentes, me subsidiando nos diferentes momentos vividos para escrever esta dissertação.

Agradeço ao meu esposo, Nazareno Bandeira, que, pacientemente, abriu mão da Sarah esposa para dar espaço à professora-pesquisadora.

Agradeço à equipe gestora e de profissionais da Escola Municipal Professora Marta Bezerra de Medeiros, em nome de Angélica Necilda e Keity Linhares, pelo apoio nesta jornada – manifesto meu carinho a todas/os que me acolheram de modo inexplicável no ano de 2022 e me fizeram acreditar, ainda mais, na força e potencialidade do trabalho coletivo e colaborativo.

Agradeço à Maysa Almeida, professora amiga que o POSENSINO me deu. A você, minhas orações.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Profa. Eliane Anselmo, minha orientadora, pela acolhida generosa, carinhosa e amorosa que me fez acreditar sempre no potencial deste trabalho. Muito obrigada.

Concluo este processo de (trans)formação agradecida e com as palavras de um hino religioso que fala do firme fundamento:

*Que firme alicerce a fé já me deu,
Na mui excelente palavra de Deus;
Que mais se dirá do que já se falou
A quem em Jesus o refúgio logrou?*

*Não temas, sê fortes contigo estou,
Irei socorrer-te pois seu Deus Eu sou;
Vou fortalecer-te em pé te firmar,
Porque minha destra te sustentará.*

*E quando entrares cruel provação
Será minha graça a tua porção;
O fogo não vai consumir-te jamais-
Mas purificado qual ouro serás.*

(Firme fundamento, hino 179 do hinário)

RESUMO: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa-formação interessada na reflexão sobre processos de formação continuada, nos quais é sempre possível repensarmos nossa prática como educadoras. Neste texto, assumi o lugar de professora-pesquisadora que se propôs a investigar as memórias e experiências formativas, por meio de conversas sobre vida-formação, de professoras que trabalham em uma escola em território quilombola. Dialoguei teoricamente com os estudos sobre letramento crítico racial, estrutura dos racismos aspectos da pedagogia. A metodologia foi a narrativa autobiográfica. Busquei compreender como professoras da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, localizada na comunidade quilombola de Picada, em Ipanguaçu/RN, representam, em narrativas autobiográficas, suas histórias de profissionalização e processos de formação docente, sobretudo no campo das relações étnico-raciais. A proposta da pesquisa não foi encontrar respostas prontas e acabadas sobre a formação das professoras, mas levantar questões importantes neste campo e relacioná-las à educação para as relações étnico-raciais. Este é um trabalho finito, cuja inconclusão significa que o sujeito está sempre em constante formação, por isso novos caminhos e perguntas continuarão a movimentar a ação pedagógica e a pesquisa. O texto defende a educação para as relações étnico-raciais na escola pública, através de experiências de aprendizagens que humanizam os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Percursos formativos. Narrativa autobiográfica. Vida-formação.

ABSTRACT: This work is the result of training research interested in reflecting on continuing education processes, in which it is always possible to rethink our practice as educators. In this text, I took on the role of a teacher-researcher who set out to investigate the memories and formative experiences, through conversations about life and training, of teachers who work in a school in quilombola territory. I theoretically dialogued with studies on critical racial literacy, structure of racism, aspects of pedagogy. The methodology was the autobiographical narrative. I sought to understand how teachers from the Nelson Borges Montenegro Municipal School, located in the quilombola community of Picada, in Ipanguaçu/RN, represent, in autobiographical narratives, their stories of professionalization and teacher training processes, especially in the field of ethnic-racial relations. The purpose of the research was not to find ready-made answers about teacher training, but to raise important questions in this field and relate them to education for ethnic-racial relations. This is a finite work, whose inconclusiveness means that the subject is always in constant formation, so new paths and questions will continue to move pedagogical action and research. The text defends education for ethnic-racial relations in public schools, through learning experiences that humanize the subjects involved.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Training paths. Autobiographical narrative. Life-formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE ABISMOS E POSSIBILIDADES... 16	
1.1 Breve histórico da discriminação racial no Brasil	16
1.2 Formação continuada e relações étnico-raciais na escola	18
1.3 A escola como espaço de ressignificação para as relações étnico-raciais.....	23
2. A NARRATIVA DE SI E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	30
2.1 Trajetória estudantil.	31
2.2 O caminho percorrido	35
2.3 O curso UNIAFRO-UFERSA/Mossoró.....	41
3. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA NO RIO GRANDE DO NORTE.....	46
3.1 Picadas: uma comunidade quilombola no sertão potiguar.	46
3.2 De qual escola estou falando?	53
4. SABERES NARRATIVOS E REFLEXIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

[...] A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993a, p. 22-23).

Esta dissertação se inscreve no âmbito das pesquisas (auto)biográficas em Educação, notadamente aquelas direcionadas à compreensão da constituição da docência enquanto processos de formação e profissionalização, tendo em vista o protagonismo dessas docentes na educação. Neste trabalho, conheceremos o trabalho docente, seus percursos pessoais e profissionais em correlação com sua formação e atuação na escola. Muitas docentes têm vários anos de experiência na educação, atuam em diferentes níveis de ensino, desenvolvem trabalhos em vários segmentos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e vivenciam muitas práticas de formação e profissionalização.

O compartilhamento desses processos formativos e práticas, aliado à observação constante das manifestações presentes nas formas como as docentes exercem sua profissão, e entrelaçadas ao desenvolvimento de suas trajetórias profissionais e pessoais, estimularam o interesse e as indagações que contribuíram para definir os caminhos e a metodologia desta pesquisa. Os anos na docência me oportunizaram conhecer as dificuldades e prazeres da prática docente, o que contribuiu para fortalecer o compromisso com o ensino e com a educação pública, aceitar os desafios da complexidade dos processos educacionais, bem como perceber as fragilidades da própria formação e a necessidade de buscar e desenvolver novos saberes.

Nesse sentido, constatei que conhecer as memórias formativas de professoras, suas trajetórias em busca do conhecimento, a realidade na qual vivem, suas motivações pela docência e suas formas de pensar e agir, proporciona um trabalho docente mais qualificado, no sentido de oportunizar atividades pedagógicas significativas e bem-sucedidas. Além disso, refletir sobre a prática leva as professoras a analisar, de modo crítico, as ações que desenvolvem frente às várias demandas do cotidiano escolar.

Essas percepções me levaram a questionar como esses processos orientam as práticas pedagógicas. As experiências docentes nos permitem muitas reflexões e novos questionamentos: que fatos da vida pessoal e profissional colaboram para a construção do ser

professora? Quais sentidos são atribuídos às primeiras experiências docentes? Que momentos do percurso formativo são considerados significantes? Como essas docentes compreendem seus anos de escolarização e quais as influências desse período em seu trabalho, atualmente? Quais semelhanças e diferenças podem ser identificadas nas histórias individuais das professoras – e, principalmente, quais suas implicações na condução do trabalho coletivo? A necessidade de estudar essas questões veio com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino, que demarcou, em minha formação, um período de aprofundamento de temas sobre a educação escolar.

Os estudos iniciais da pesquisa sobre a constituição da profissão docente, a partir da perspectiva (auto)biográfica, foram relevantes e levaram à consolidação do presente trabalho, uma vez que as histórias de vida, integradas aos aspectos pessoais e profissionais do sujeito, revelam singularidades epistemológicas e metodológicas da profissionalidade docente.

Levando em consideração as novas necessidades da profissão docente, esta pesquisa se propôs a compreender, de modo mais profundo, quem são as docentes da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro. Minha intenção foi, entre outras, entender e descrever como elas se tornaram professoras em uma escola quilombola, a partir da observação de suas trajetórias de vida, das percepções que têm do meio social, de seus processos formativos, de suas experiências.

Este texto socializa uma pesquisa de mestrado desenvolvida no POSENSINO, Programa de Pós-Graduação em Ensino interinstitucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na área de concentração “Ensino na Escola Pública” e na linha de pesquisa 1 “Ensino de Ciências Humanas e Sociais”. O estudo tem como objeto investigativo as histórias de vida e profissionalização de professoras de uma comunidade quilombola.

Quando pensamos a educação para as relações étnico-raciais na escola pública, devemos considerar as dimensões históricas para compreender a necessidade e a urgência de uma educação/ensino antirracistas.

A educação é um direito social, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Isto nos exige analisar a educação para as relações étnico-raciais no contexto das coletividades negras e da relação destas com os campos sociais, de modo a defender práticas educativas diversas, articuladas ao grande desafio da luta pela afirmação e revitalização das autoimagens dos povos negros.

Conhecendo a trajetória dos povos negros, suas lutas, contribuições e reivindicações compreendidas ao longo da nossa história, o Movimento Negro tem provocado o Estado brasileiro a formular projetos, políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura negras. Entre os resultados desse processo, está a alteração da Lei nº 9.394/96, por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da educação básica e incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

No ano de 2023, a Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos de sua publicação. Mesmo após mais de duas décadas, ainda há grandes dificuldades para sua efetivação plena, o que se explica, entre outros fatores, pela falta da aplicação interdisciplinar da lei. Mediante as características prevista na lei, podemos observar que ela defende a interdisciplinaridade, isto é, o trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento. Essa característica deve contemplar a necessidade de formação de professores e ainda “romper” com o caráter fragmentado da atuação docente.

Nesse sentido, os conteúdos que envolvem a História da África costumam ficar, geralmente, limitados à disciplina de História. Contudo, o texto da lei deixa claro o seu caráter interdisciplinar, determinando, entre outras coisas, que os conteúdos sejam abordados por todas as disciplinas curriculares, pressuposto para uma mudança estrutural quanto à prática da sala de aula.

Diante desta constatação, penso na relevância da formação continuada para as profissionais docentes. Tal formação tem por finalidade aprimorar a ação pedagógica das educadoras, uma vez que, ao longo dos tempos, muitas coisas em educação são revistas e repensadas com o objetivo de assegurar a qualidade do ensino em cada tempo histórico. Como professora na educação básica, compreendo que a formação continuada é de suma importância para romper os processos de ensino-aprendizagem rígidos, estabelecidos historicamente.

Nesse contexto, decidi investigar os processos de formação e profissionalização de professoras que atuam na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, localizada na zona rural do município de Ipanguaçu/RN, na comunidade quilombola de Picada. Considerei como principais norteadores deste trabalho – no campo legal – o parecer do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e a Lei nº 10.639/2003.

Esta dissertação, portanto, investiga os processos de formação e profissionalização de professoras, em especial as que atuam nessa escola, considerando as orientações e ações para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Almejo que esta pesquisa impulse reflexões e ações no cotidiano escolar, rompendo o silêncio acerca da questão étnico-racial, problematizando situações racistas e reelaborando as relações que se estabelecem dentro da escola.

O objetivo geral da investigação foi compreender como professoras de uma comunidade quilombola representam, em narrativas autobiográficas, suas histórias de profissionalização e processos de formação docente, sobretudo no campo das relações étnico-raciais. Compreendo que o processo de formação continuada de professoras permeia dimensões amplas, tanto no âmbito curricular, isto é, na sua organização, em seus fundamentos teóricos, na sua prática; como no âmbito pedagógico, ou seja, nos processos de ensino e de aprendizagem, o que envolve as ações formativas nos diferentes cenários para a formação docente (universidade e espaços formativos na escola e outras instâncias).

O meu foco principal foi refletir sobre a formação continuada das educadoras no contexto teórico-prático, em especial diante dos novos paradigmas do tempo presente e daquilo que se exige das professoras em relação a conhecimentos específicos e domínio de habilidades e competências para ensinar. Com esse raciocínio, elegi os seguintes objetivos específicos: a) discutir as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica em educação com professoras, sobretudo quanto à investigação de processos de profissionalização e formação docente com foco no letramento racial crítico; b) mediar, em ateliês autobiográficos, círculos reflexivos com foco nas histórias e processos de profissionalização e formação docente das sujeitas, sobretudo quanto às relações étnico-raciais; c) caracterizar a comunidade quilombola cujas sujeitas residem e/ou lecionam, bem como a escola local, enfatizando as relações entre território, formação docente e educação étnico-racial; d) identificar o papel atribuído pelas sujeitas às instituições de ensino superior, às instituições municipais/estaduais, à escola onde trabalham e a si mesmas em seus itinerários de formação e profissionalização no campo da educação étnico-raciais; e e) compreender, por meio da narrativa de si e da autorreflexão, como as sujeitas se tornaram professoras em uma comunidade quilombola e as implicações dessa profissionalização para seu letramento racial crítico.

Quanto ao domínio metodológico, recorri à abordagem qualitativa, com enfoque no método autobiográfico e na pesquisa-formação. Essa decisão me levou a buscar formas de apreender os aspectos que constituem a docência no contexto de trabalho da escola, a partir de (auto)biografias de professoras. A produção das narrativas ocorreu nos ateliês autoformativos,

que foram desenvolvidos em três etapas com seis docentes da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, e se configuraram como a principal técnica de coleta de dados da pesquisa.

Cada ateliê contou com uma ementa temática específica. No primeiro ateliê formativo, tratamos do tema “Eu, professora: como me tornei a profissional que sou?”; no segundo, o tema foi “Eu, professora em uma comunidade quilombola: como fui formada e me formaram para as relações étnico-raciais?”; finalmente, no terceiro ateliê, nos detivemos no tema “Eu, professora e minhas práticas pedagógicas”.

A partir das observações, percepções e análises de cunho (auto)biográfico que realizei, junto às colaboradoras, durante as atividades propostas, foi possível encontrar nas narrativas de vida apresentadas indícios de como elas constituíram suas histórias profissionais.

Entendo que as transformações do contexto contemporâneo em todas as áreas da vida humana interferem em aspectos sociais e culturais e, conseqüentemente, no fazer pedagógico. Nesse sentido, vivenciei, ao longo da pesquisa, diferentes experiências que se relacionaram à análise das narrativas das professoras e me ajudaram a aprimorar questões de natureza metodológica e epistemológica na investigação.

Assi, apresento uma análise sobre uma experiência de formação continuada que teve como lócus o mesmo espaço onde acontece o trabalho docente: a escola. Com base nos apontamentos de Imbernón (2010, p. 85), a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação, já que leva os envolvidos a pensarem juntos os seus percursos de trabalho e necessidades de formação.

Com o alargamento dos espaços de discussão sobre a docência, a formação e as condições de trabalho, têm surgido muitas contribuições, apontamentos e ações que potencializam a atuação docente e nos levam, como pesquisadoras, a acreditar no potencial das vozes de quem está na escola. A partir desse entendimento, optei neste trabalho por realizar ateliês com as educadoras, como forma de ampliar o espaço de diálogo e interlocução com elas.

Segundo Machado (2011), os ateliês de formação continuada se caracterizam a partir de oficinas temáticas, estudos, socialização de experiências de formação e de trabalho, de estratégias e de ações para que os professores desenvolvam práticas formativas, no intuito de consolidar não só a sua autoformação, como também a formação de seus pares. Podem se revelar como um momento também voltado à pesquisa individual e coletiva, e à criação oportunidades de estudo.

Como instrumento de produção de dados, também fiz um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre as “produções (auto)biográficas e processos de formação de professores através

de narrativas de profissionais”, a partir do qual pude ver o que havia sido produzido na área e as eventuais lacunas. Os autores Lima e Miotto (2007, p. 38) reforçam que, na pesquisa bibliográfica, deve-se:

Destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado. Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto, é a pesquisa bibliográfica.

Esse levantamento possibilitou olhares plurais sobre as temáticas, mostrando uma visão geral do que é produzido nessa área, sua evolução, além de identificar lacunas ainda existentes que este texto dissertativo pretende preencher. A partir daí, obtive os seguintes resultados:

Busquei dissertações no período de 2019 a 2022. Das 56 dissertações encontradas, selecionei 12, que recorreram aos relatos autobiográficos como instrumentos de autoformação docente. Das 12 dissertações, encontrei uma na qual há um relato de experiências pessoais de uma professora que atua em escola quilombola brasileira.

A partir das considerações levantadas, compreendo a relevância dessa produção para os campos acadêmico e social, uma vez que este trabalho me direcionou à necessidade de entender a construção docente em múltiplos espaços formativos. Nesse sentido, o *tornar-se professora* é um processo contínuo, cujas marcas identitárias remetem-nos aos contextos familiar, escolar, social e cultural. Assim, as histórias de vida das professoras influenciam significativamente nas suas escolhas e no seu desenvolvimento profissional, sobretudo as concepções, atitudes e práticas docentes.

Tais ponderações contribuem para refletirmos sobre o perfil das profissionais e o lugar da formação inicial e continuada como espaços de mediação e reflexão sobre os saberes construídos. Assim, no processo de constituição da profissão docente, é necessário que haja uma reconfiguração que atenda à formação teórica e à realidade educacional. Um modo de pensar e trabalhar que permita a observação dos significados atribuídos à formação e às experiências docentes em relação e diálogo com as demandas da escola na contemporaneidade.

Neste trabalho, evidencio a relevância acadêmica da abordagem (auto)biográfica como metodologia, considerando que os processos narrativos e reflexivos sobre as trajetórias de vida profissionais contribuem para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades da atuação e da experiência docentes atualmente.

Quando consideramos o posicionamento das professoras, passamos a entender sua participação nas atividades formativas e seu compromisso pedagógico e social com o fazer docente e um ensino de qualidade, a partir de seus valores, concepções e saberes.

Esse compromisso pedagógico e social pode ser compreendido como meio de aproximação das professoras à prática de repensar suas próprias formação e prática docente, ou seja, o processo de *tornar-se* professora. Ao considerar as reflexões estabelecidas, ratifica-se as possibilidades epistemológicas do trabalho com narrativas de vida na formação docente, caminho que considero bastante adequado à tarefa de compreender as histórias de profissionalização das colegas educadoras.

Compreendo que a pesquisa produz o conhecimento da e sobre a realidade, que acontece de forma dinâmica e por meio de muitas reflexões, problematizações, construção e desconstrução de possibilidades teórico-metodológicas. Tal trabalho culmina no relato sistematizado em forma de texto sobre o objeto pesquisado. Dessa forma, estruturei esta dissertação motivada pelo trajeto construtivo da própria pesquisa, e especialmente por acreditar na possibilidade de conhecer o outro a partir dos seus testemunhos, de suas memórias – elementos dos quais meu texto se nutre.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta dissertação se ampara nos trabalhos de Passeggi (2016) sobre as narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação, de Freire (1993a;b), quanto à formação de professores em perspectiva libertadora e transformadora, e de Nóvoa (1991b), sobre os processos de construção e evolução da profissão docente. Acerca das questões de raça e dominação, recorri aos textos de Almeida (2018), sobre racismo estrutural, Nascimento (1980), sobre a crítica da “democracia racial”, Gomes (2005), quanto à cultura negra, ao currículo e à educação, Bourdieu (1996) no que se refere aos conceitos de dominação e excluídos do interior, e Ferreira (2014), sobre letramento racial e crítica autobiográfica. As pesquisas desses/as autores/as foram utilizadas neste trabalho devido à potência de suas contribuições para a formação continuada de professoras, a educação para as relações étnico-raciais na escola pública e um projeto amplo de educação antirracista no país.

Após essas considerações iniciais, passo à apresentação da organização deste texto, que se encontra dividido em três capítulos, suborganizados em diversas seções, e considerações finais.

O primeiro capítulo é *Relações étnico-raciais: entre abismos e possibilidades*. Na primeira seção – “Breve histórico da discriminação racial no Brasil” –, conheceremos diferentes formas de dominação, subjugação e subalternização que foram realizadas em favor da dominação de um povo sobre outro e que marcaram a trajetória destes, tornando-os subalternos

das comunidades racializadas. Apresentarei na segunda seção – “Formação continuada e as relações étnico-raciais na escola” – a compreensão teórica produzida acerca da educação para as relações étnico-raciais, currículo e formação continuada para professores de escolas em territórios quilombolas. Já na terceira seção – “A escola como espaço de ressignificação para as relações étnico-raciais” – discutirei o projeto de uma pedagogia antirracista em nossas escolas, com o objetivo de sensibilizar as docentes para as múltiplas realidades e perspectivas raciais da educação brasileira, reeducando nosso olhar branco a partir da compreensão histórica, econômica, sociológica e psicológica do racismo.

No segundo capítulo – *A narrativa de si e a formação docente: notas teórico-metodológicas* –, a primeira seção – “Trajetória estudantil” – enfatizará minha relação com o objeto da investigação por meio de um relato autobiográfico sobre meus percursos formativos iniciais e continuados. Na segunda seção – “O caminho percorrido” –, discutirei meu lugar de professora-pesquisadora e apresentarei momentos importantes da minha formação, como o mestrado acadêmico e a prática pedagógica em sala de aula como professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Lajes/RN. Por conseguinte, na terceira seção – “O curso Uniafro-UFERSA” –, trarei um breve relato da minha experiência como aluna neste curso de especialização, como também sua importância para a formação continuada de professores no campo das relações étnico-raciais. Finalmente, na quarta seção – “Picada: uma comunidade quilombola no sertão potiguar” –, apresentarei o cenário da pesquisa, as características locais da comunidade de Picada, remanescente de quilombo.

No terceiro e último capítulo – *O ateliê autobiográfico: dispositivo de pesquisa-formação* –, dissertarei sobre o método de pesquisa, o enfoque investigativo, o tipo de estudo, as técnicas de coleta e de análise de dados e as colaboradoras que participaram da investigação. Optei pelo uso dos ateliês autobiográficos para produzir o *corpus* analisado neste estudo por entender que, em função das pesquisas educacionais sobre os processos de formação e profissionalização docente expandirem-se no Brasil, esse dispositivo qualitativo de pesquisa-formação proporcionar às docentes-sujeito desta pesquisa espaço de reflexão, rememoração e autoconhecimento.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE ABISMOS E POSSIBILIDADES

1.1 Breve histórico da discriminação racial no Brasil

A história dos povos negros no Brasil é marcada pelo processo de desumanização ao qual foram submetidos pelo sistema colonial. Sequestrados em condições desumanas para nosso país, eram violentados e tratados como não seres, objetos nas mãos dos colonizadores, além de separados de seus grupos linguísticos e culturais para dificultar qualquer tentativa de comunicação e solidariedade. Segundo Munanga, esse processo se perpetuou de maneira que “o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas” (2009, p. 43).

A discriminação racial existente hoje decorre de um processo histórico que trouxe como resultado a desvalorização do negro. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes em *O negro no Brasil de hoje* (2006) afirmam que para se conhecer o Brasil e seu povo é necessário conhecer sua história e cultura. A história e a cultura do povo brasileiro é proveniente de diferentes povos que contribuíram para construir e produzir a “identidade brasileira”.

Sabemos que as manifestações culturais dos povos que aqui viviam não foram respeitadas/aceitas, sobretudo porque as autoridades coloniais se empenharam para moldar os povos “recém-encontrados” de acordo com os costumes e cultura portuguesa. De acordo com Munanga e Gomes (2006), o objetivo da missão civilizadora dos europeus era a dominação territorial e econômica. Eles precisavam de mão de obra para obter o maior lucro possível da “nova” terra. Foi devido ao processo de mercantilização e expansão ultramarina que milhões de africanos foram traficados para o Brasil para trabalhar como escravos.

Nesse sentido, podemos compreender que, ao longo da história, diferentes formas de dominação, subjugação e subalternização foram realizadas em favor da dominação de um povo sobre outro, marcando estes como subalternos. Diante disso, considero a importância de, como professoras e profissionais da educação, mantermos diálogo estreito com abordagens pedagógicas antirracistas, baseadas em um projeto de educação crítica das relações étnico-raciais, capaz de valorizar os saberes daqueles que historicamente foram silenciados e reconhecê-los como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade.

A educação para as relações étnico-raciais na escola é cada vez mais discutida nos meios acadêmico e social. Acentuam-se no debate público as formas como os diferentes grupos se

relacionam e estabelecem, por exemplo, com base na ideia de raça, estereótipos que refletem exclusões e inferiorizações, entre outras questões.

Pensar a história dos povos negros no mundo colonial e pós-colonial é, a meu ver, nos posicionarmos de modo crítico sobre questões que são reflexo desse passado-presente. Assim, ressalto a importância de diferentes campos teóricos anticoloniais, como o pensamento decolonial, que nos oferece subsídios para repensar o processo de colonização e seus efeitos nos dias atuais, além de valorizar as histórias contadas pelos próprios sujeitos, suas vivências, experiências, memórias. O movimento decolonial nega a história universal, contada apenas por uma única visão de mundo, a dos colonizadores, e reivindica histórias plurais feitas pelos sujeitos que são protagonistas de suas memórias (Lopes, Insfran e Pulino, 2020).

Os estudos iniciais sobre as questões étnico-raciais no Brasil surgiram a partir das relações sociais estabelecidas entre os europeus e os povos nativos no século XVI. Foi uma relação que se voltou para a reificação da imagem do homem europeu como superior. A representação do europeu como civilizado e dos indígenas como selvagens tornou-se a base sobre a qual se fundaram práticas de anulação do outro, uma vez que estabeleceu um imaginário social instituidor e unificador da sociedade brasileira, um pensamento e uma práticas naturalizados.

Assim, conhecer a história dos povos negros no período colonial nos ajuda a refletir sobre questões centrais na formação da sociedade brasileira, como raça, racismo, preconceito, discriminação etc. Importante lembrar que no processo de colonização-colonialismo, a discussão racial passa a ser usada nas relações sociais para legitimar dominação e submissão entre classes.

Nesse diálogo, temos a presença da racialização do ser, na medida em que, ao destituir todos os direitos das pessoas negras com a escravização, estes foram tratados como objeto de trabalho, de venda e troca, inclusive com a dominação do ventre das mulheres, já que seus filhos eram uma “mercadoria” a mais para os senhores. Leite (2017) explica que a coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados.

Essas condições de controle e poder estabelecidas na sociedade naturalizavam a condição de “raça superior” e “raça inferior” como elemento-chave das ideologias de subalternidade. Logo, ao longo da colonização as condições de poder dos colonizadores instituía, cada vez mais, os brancos como senhores (privilegiando-os com altos e médios postos de poder) e negava mesmo os direitos mais básicos dos colonizados.

Mesmo após a abolição da escravidão, por meio da Lei Áurea, a população negra lutou por seus direitos. A escravidão acabara, mas a discriminação permanece. De acordo com Munanga (2009), a identidade negra resulta de um longo processo histórico que teve início no “descobrimento”, um processo que envolve mais do que apenas a tomada de consciência a respeito da cor da pele. Para ele, os negros brasileiros tiveram uma história totalmente diferente de outros imigrantes, já que no caso da população negra sua cor de pele tornou-se objeto de representações negativas que foram interiorizadas e naturalizadas pelas próprias vítimas da discriminação racial.

1.2 Formação continuada e relações étnico-raciais na escola

As reflexões no âmbito da docência e sobre a formação continuada de professores ganham novos sentidos quando muitos pesquisadores se propõem a investigar terminologias, práticas e saberes necessários ao ensino, o que contribui com o desenvolvimento da educação no Brasil como um todo.

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda que a formação de professores seja feita em nível superior. Com o incremento das novas tecnologias e com a responsabilidade dessa formação atribuída ao ensino superior, tem-se observado que a prática pedagógica tem sido impactada pela desarticulação entre escolas e universidades.

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores (Tardiff, 2010, p. 16).

Nesse contexto, a formação continuada para professores assume um importante papel no âmbito educacional. Com base nas reflexões de Gatti e Barreto (2009, p. 8), Bertotti e Rietow (2013) afirmam que “a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes” (Gatti e Barreto, 2009, p. 8 *apud* Bertotti e Rietow, 2013).

Os desdobramentos dessa formação exigem que falemos das relações sociais, principalmente das relações étnico-raciais. Gomes (2005, p. 43) explica que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

A formação de professores, no Brasil, precisa ser repensada no sentido das relações étnico-raciais, com vistas ao combate à desigualdade e ao racismo presentes em determinados espaços e instituições. Para tanto, Santana, Santana e Bandeira (2020, p. 88) ressaltam que: “[...] a cultura é entendida a partir de um determinado grupo social, e delibera-se de traços que são possíveis de envolver a crença, a religião e as tradições que cada ser humano carrega consigo”.

Assim, o docente é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardiff, 2010, p. 39). Por isso, a profissionalização do professor vai além da teoria, pois abrange também os aspectos sociais e culturais, e estes devem integrar-se ao projeto de uma educação e uma sociedade antirracistas, que se remetem à aprendizagem cultural dos docentes, que precisam trabalhar e incorporar os aspectos das relações étnico-raciais à sua atuação.

De acordo Tardiff (2010), o perfil de um docente e o conhecimento que esse profissional deve ter incluem a reflexão e o saber prático frente aos desafios cotidianos da educação. Sabe-se que cada docente tem uma história formativa diferente, por isso os conhecimentos que se interligam e fazem desse profissional um ator crítico devem considerar suas vivências e experiências, ou seja, suas práticas educativas.

As relações étnico-raciais abrangem um contexto que está calcado numa concepção de cultura e está entrelaçado às comunidades racializadas. Abordar este tema na formação de professores é urgente e necessário, pois conduzem os profissionais a refletir sobre as teorias e práticas em ação no seu dia a dia.

Gatti (1997) afirma que a:

[...] função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica (Gatti, 1997, p. 57).

Assim, trabalhar as relações étnico-raciais é de suma importância, posto que leva o futuro (ou atual) professor a repensar questões deste campo e trabalhá-las em sala de aula, na educação básica e no ensino superior. Nesse entendimento, os currículos da formação inicial devem ser readaptados e/ou reorganizados para dar visibilidade à valorização das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras, o que é um passo importante para construir uma identidade curricular antirracista.

Compreendo que os impactos que a herança colonial deixou nos currículos escolares oficiais silenciou povos e culturas, em especial negros, quilombolas e povos originários/indígenas, que quando são lembrados é, via de regra, por meio de estereótipos de afirmação da “diversidade” nacional. A herança colonial perpetuou uma única história como sendo válida a ser ensinada, mesmo sabendo que os povos negros tinham saberes diversos, como indicam os autores Ferreira e Silva (2018, p. 79-80):

O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições. A assepsia feita no currículo através da racialização que silencia a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a racionalização do artefato cultural curricular.

Considerando esses aprofundamentos teóricos, reflitamos sobre outra dimensão: a pedagógica. Nas últimas décadas, pesquisas e documentos têm orientado a reflexão didática nas escolas com o objetivo de desconstruir estereótipos e preconceitos, reconstruir ideias sobre as relações humanas, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, e produzir novas possibilidades de saber, pensar e agir, isto é, reeducar as relações étnico-raciais. Pensando sobre esse processo de desconstrução e reconstrução, resalto o que diz Nelson Mandela: “se para odiar é preciso aprender, podemos aprender a amar também”. Vejo neste princípio – da aprendizagem nas relações humanas – a possibilidade de uma educação das relações étnico-raciais crítica e emancipatória nas escolas.

O racismo e a discriminação racial presentes na sociedade hoje atravessam as paredes da escola e são efeito da desigualdade da qual a população negra tem sido vítima ao longo de muitos anos. Ideologias como a democracia racial têm sido um grande entrave para o reconhecimento de práticas discriminatórias e para a elaboração de mudanças efetivas no tratamento das questões étnico-raciais em sala de aula e na sociedade de modo geral.

Na busca por um ensino de qualidade, os cursos oferecidos aos professores não podem desconsiderar essas questões. O silêncio e a escolha consciente de não introduzir nas formações assuntos como racismo, preconceito e discriminação racial reforçam a desigualdade e desvalorizam ainda mais as culturas e histórias da população negra.

A formação continuada de professores não é uma necessidade ou assunto novo. Ela tem estado presente em debates educacionais e nos esforços de renovação pedagógica pelo sistema de ensino. Nos últimos anos, os fluxos de formação oferecidos ao profissional da educação são aligeirados, quase sempre tentativas de capacitá-lo para “refazer o ciclo”, voltar à formação recebida nos bancos escolares.

Defendo que a formação de professores deve estar centrada no cotidiano escolar, de forma que favoreça o processo de pesquisa e a ação do professor em seu dia a dia, não como um fato isolado no âmbito escolar. Imbernón (2006) propõe uma formação de professores com ênfase nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de pesquisa partindo da realidade vivenciada. Com base nessa proposta, a escola exerceria um importante papel nos processos de profissionalização docente, sobretudo se considerarmos que a inovação e a mudança partem de processos de pesquisa e reflexão.

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário que o docente esteja inserido nesse processo formativo, que deve envolver os saberes e os conhecimentos do trabalho para possibilitar uma atuação crítica na sociedade e na escola, com vistas a uma formação de sujeitos emancipados e conscientes quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais de suas existências.

Ao lado das reflexões de Imbernón, considero igualmente importante a concepção de formação de educadores de Giroux (1997), para quem o professor é um intelectual transformador capaz de desenvolver uma prática pedagógica preocupada com os oprimidos e eficaz na emancipação dos sujeitos, também atendendo e respeitando a multiculturalidade.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

Nesse sentido, o docente é um sujeito sociocultural, que traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que muitas vezes deve ser questionada e desvelada para que ele exerça uma práxis comprometida com a justiça social e contra as desigualdades. Assim, na formação docente, devemos considerar as experiências de vida dos professores. “Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (Gomes, 2002, p. 17).

Acredita-se que a inclusão da formação continuada para os professores possibilitará a transformação da escola no seu interior, uma vez que nela há condições de produção de sentido crítico. A formação na escola pode levar cada indivíduo a reconstruir conscientemente seu

pensamento e a ação individual e coletiva, descentralizando o trabalho pedagógico e a reflexão sobre a própria experiência e a dos demais, além de favorecer a autonomia intelectual e a capacidade de analisar criticamente processos e conteúdos.

Por essa razão, Freire (1993b, p. 28) diz:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua docência. Esta atividade exige que sua preparação, sua participação em sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante.

Assim, para tentar definir a formação continuada, é preciso investir numa educação fundamentada na proposta democrática, que trabalha conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis à formação *in loco*. A escola deve preparar momentos que ofereçam oportunidades ao educador para atuar nas atividades de formação continuada, através dos movimentos organizados pela própria instituição.

Portanto, esta nova fisionomia da escola deve ter presente o novo docente, um novo paradigma que contextualiza a compreensão da realidade social com a prática humana; ou seja, é preciso dar significado social à aprendizagem e à formação continuada, de forma que elas levem ao desenvolvimento sociocognitivo do professor em relação à sua prática pedagógica.

1.3 A escola como espaço de ressignificação para as relações étnico-raciais

Figura 1 – Dia da Consciência Negra na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro



Fonte: Acervo da autora (2024)

A escola dever ser instrumento de transformação social. Contudo, enquanto instituição usada para a reproduzir práticas racistas acaba preservando intencionalmente privilégios e desigualdades que prejudicam diretamente as pessoas negras. Nesse contexto, o letramento racial crítico é apresentado como o ponto de partida de uma educação antirracista, a busca por educar sujeitos para uma vida não racista.

Muito se discute acerca do papel da escola na sociedade. Em “Escola: uma organização complexa e plural”, Amorim (2007, p. 14) afirma que “[...] democratizar o ensino é dotar de conhecimento a todos, de tal forma que sejam dadas as condições idênticas aos componentes das várias camadas sociais da população, tornando-se a escola uma organização pensante”. Repensar a importância de se educar para as relações raciais é urgente e o letramento racial crítico pode colaborar para a formação de identidades raciais negras no Brasil, bem como descentralizar a cultura eurocêntrica nas escolas e na sociedade.

Nesta seção, faço uma breve discussão sobre letramento racial e sua importância no contexto escolar, uma vez que considero este conceito muito importante para a construção de uma posição sociorracial teórica e prática do docente. Antes, relembremos a noção de letramento ou, melhor dizendo, letramentos. Sabe-se hoje que ler e escrever são práticas sociais

que implicam mais que compreender uma língua e seu funcionamento. É necessário entender como as práticas da leitura e de escrita se materializam nos contextos sociais, como também as formas pelas quais os sujeitos serão afetados por essas experiências, inclusive em seus percursos formativos.

Tais experiências não são fáceis de educar na perspectiva do letramento racial crítico, porque há necessidade dos sujeitos perceberem os seus privilégios, refletir e desconstruir conceitos arraigados que a todo momento reforçam os discursos hegemônicos. Por isso, é preciso compreender como os docentes lidam, em sua atuação, com conhecimentos e práticas produzidos historicamente. O autorreconhecimento, através das narrativas de si, pode levar os professores a reconhecerem privilégios brancos e os efeitos da branquitude em seus processos formativos, nos saberes da prática cotidiana e em outras questões do nosso fazer pedagógico – que podem ocorrer de forma involuntária e inconsciente.

A dimensão política da valorização de identidades étnico-raciais na escola deve se comprometer com o conhecimento, a legitimação e a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos, do que constitui e de como são organizadas nossas escolas e os processos formativos dos professores e demais profissionais da educação. Em síntese, é preciso implementar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades.

É preciso compreender como o racismo é construído e mantido, política e ideologicamente. Para isso, é essencial conhecer a história dos diferentes povos que estão na origem de nossa sociedade e de nossas identidades. A maioria de nós estuda ou estudou a história europeia, antiga, medieval, moderna e contemporânea. Mas quanto espaço tivemos para estudar a história da África, de nossos antepassados que vieram deste continente, a partir das perspectivas de autores negros? O discurso nos constitui e uma das formas mais poderosas de sustentação e manutenção do racismo é a pretensa “transparência”, a neutralidade da linguagem e da história. É por meio da linguagem que o racismo se mantém e se perpetua de modo aparentemente “invisível”. Para evitar confrontos, é comum a tentativa de amenizar ou mesmo negar manifestações racistas, sobretudo aquelas que se dão de formas veladas, como, por exemplo, no modo de pronunciar uma expressão, na ironia, num falso e perigoso jogo de palavras.

Essa intervenção, na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista, permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença, pois a escola deve, de maneira crítica,

abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvelem suas intenções, finalidades e ideologias.

O letramento crítico, para Ferreira (2014), é como uma ferramenta para entender o contexto político, ideológico e social em que o aluno se insere. Segundo Ferreira (2014, p. 250), “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]”. O conjunto de instrumentos pedagógicos de que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o *letramento racial crítico*.

Optei pelo uso da Teoria Racial Crítica neste trabalho, pois, segundo Ferreira (2014, p. 131), para essa teoria “a narrativa é importante”, já que “uma das premissas da Teoria Racial Crítica é a utilização de narrativas, de autobiografias, de contar histórias não hegemônicas”. Neste trabalho, utilizo como um dos instrumentos de pesquisa os relatos pessoais, isto é, o relato autobiográfico. Ferreira (2006, p. 33) afirma que o ensino crítico “relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”.

A Teoria Racial Crítica, conforme Ferreira (2014), destaca o enfoque à branquitude e como trabalharemos com as questões raciais enfocando tanto a raça branca quanto a raça negra. Encontrei na Teoria Racial Crítica um excelente suporte teórico para este trabalho. Ferreira (2014) esclarece que, nesta teoria, o que é construído em nome do poder pode ser discutido e desconstruído em nome da igualdade e da justiça social.

Em consonância com este entendimento, desenvolvi esta pesquisa e conduzi as docentes participantes a compreender o papel do branco na estruturação do racismo por meio do letramento racial crítico, a fim de provocá-las a analisar criticamente o real sentido da superação da branquitude colonial em direção a uma branquitude crítica, algo essencial à reeducação do nosso olhar para as questões raciais.

Apresentar o conceito de letramento racial como possibilidade de ação na luta contra o racismo dentro e fora da escola significa reconhecer a importância e urgência de educar para as relações raciais, e o letramento racial crítico pode colaborar para a formação de identidades raciais negras no Brasil, e a desconstruir a hegemonia da cultura eurocêntrica nas escolas e na sociedade.

A despeito disso, parte da sociedade brasileira acredita que vivemos em uma democracia racial, que é o entendimento de que gozamos de plena igualdade entre as pessoas, independentemente de raça, cor ou etnia. No entanto, no mundo atual, apesar do fim da

escravização e da condenação de práticas e de ideologias racistas, ainda não existe democracia racial (Almeida, 2018).

Sobre isso, Cavalheiro (2005, p. 28-29) expõe que a ideologia da democracia racial, embora tenha se fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo.

O Movimento Negro brasileiro travou lutas históricas de suma importância para o avanço das políticas educacionais que favorecem o acesso, permanência e sucesso das populações negras no sistema educativo. Contudo, ainda temos um longo caminho a percorrer para que, de fato, as histórias, saberes e culturas das populações negras e africanas estejam presentes nas escolas, fora da ótica eurocêntrica, que enxerga as populações negras de forma estereotipada.

Acredito que através da educação podemos lutar contra o racismo com práticas pedagógicas que possibilitam a formação humana antirracista. Por meio da educação, podemos combater as opressões e vivenciar uma pedagogia afirmativa que valorize a população negra. Assim, o movimento negro considera uma conquista a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

A necessidade da formação para professores(as) e o desafio de aplicar efetivamente a Lei nº 10.639/03 nas escolas gerou uma massa de documentos norteadores para esses fins, como o Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação. Este documento estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Por isso, ressalto a formação docente como elemento de extrema importância para o combate à mentalidade e às estruturas racistas e discriminatórias nas escolas públicas. A escola, como uma instituição da sociedade, não é neutra ou isenta, ela é ideológica, portanto, se a sociedade é racista, a escola é racista, pois “os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país” (Nascimento, 1980, p. 54).

Logo, o grupo minoritário (branco) se beneficia diretamente e indiretamente desse controle. Por meio da educação brancocêntrica, “[...] nossas crianças são induzidas a acreditar

que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado” (Gonzalez, 2020, p. 160). E essa educação enxerga as identidades negras de forma negativa, fazendo com que as populações negras tenham na população branca um modelo de ser humano, já que o sistema educacional transmite a ideia de uma população negra, pobre, feia, suja e coisificada, como sendo não humana.

Viver a abertura respeitosa aos outros e tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da prática e profissionalização docente, o que levaria à revisão ética de si, dos seus fundamentos políticos e suas referências pedagógicas. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão permanente no movimento da História (Freire, 1996, p. 136).

Partindo dessa compreensão, a educação deve oportunizar momentos de aprendizagens que despertem a reflexão como parte das dinâmicas do processo educativo. Desse modo, também é necessário refletir sobre o modo como os docentes lidam com os materiais didáticos em sala de aula, um campo importante para pensarmos a inserção das relações sociorraciais. Precisamos de uma política curricular emancipatória, capaz de repensar os processos educativos e desconstruir, no interior deles, uma ideia de política educacional rígida, que não promove e nem respeita as singularidades dos sujeitos. Percebe-se que esta não é uma tarefa fácil, mas é um caminho para refletirmos sobre o modo como podemos proporcionar atividades que problematizem as questões sociais e raciais.

A contemporaneidade tem oportunizado à escola espaços para repensar e questionar a ausência de inclusão em termos essenciais ao processo de mudança e transformação educacional. Transformação esta que depende do contexto cultural, da maneira como é abordado o currículo e a prática escolar, e da atenção dada a fatores decisivos para a promoção de mudanças significativas na educação das relações étnico-raciais.

Para Chizzotti (2016), a influência da educação na sociedade e na construção de um conhecimento científico consistente deve considerar que foi somente no século passado que se estabeleceu um parâmetro diferenciador entre as ciências humanas e as ciências da natureza, dando espaço a outras disciplinas acadêmicas.

Com isso, chegamos aos materiais didáticos existentes na escola, que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas. Assim, quando ressalto a importância e o desafio de ter um material didático atualizado, que atente aos interesses de professores e alunos, seja estimulante e criativo, e ao mesmo tempo antirracista, quero reforçar a necessidade de bons recursos didáticos na escola.

Assim, compreendo que a escola é um espaço propício para realizar ações educativas que assegurem o direito do coletivo à aprendizagem. Acredito na possibilidade da diversidade cultural presente nas escolas, e esta deve ser incluída no currículo, pois sabemos que somos seres sociais, históricos e culturais. Desta forma, Freire diz que “a cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em cultura mas, em culturas” (Freire, 2021, p. 61).

É necessário compreendermos que o currículo é um aspecto central na organização da vida escolar, pois este trabalha as relações culturais e tem a educação como meio de agregar as diversas áreas que estão impregnadas na sociedade e na vida. Sabemos que há muitas experiências a serem vivenciadas no espaço escolar, as quais poderão oportunizar aprendizagens significativas para os sujeitos. Quando esses momentos acontecem, podemos afirmar que a escola é um espaço do múltiplo, e não do individualismo, como em diversos momentos presenciei nas instituições escolares onde trabalhei.

Ressalto a importância de um material didático atualizado, que atenda aos interesses de professores e alunos, seja estimulante e criativo para que se constitua em um bom recurso pedagógico, ao invés de manuais prontos. Barbosa (2010), ao tratar de uma pedagogia da infância, diz que esta deve se ocupar da experiência da infância de todas as crianças e, portanto, das relações sociais que a constituem, pois o conteúdo da experiência da infância está nas relações que as crianças estabelecem dentro e fora das instituições educativas – tal compreensão pode ser aplicada a uma pedagogia antirracista das relações étnico-raciais, pois a apropriação social dos conteúdos é feita pelos alunos através de múltiplas interações que devem levar à compreensão da realidade social e à capacidade de análise e interpretação do seu meio social.

Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, uma educação antirracista deve se valer de propostas pedagógicas em que as interações, as brincadeiras, a ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (Barbosa, 2010, p. 312).

Então, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve ser concebido de forma interdisciplinar, mobilizando conceitos fundamentais das várias ciências, quais sejam: História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política etc. Essas ciências, com seus conceitos básicos e seus instrumentais de análise, contribuem para ampliar a capacidade de análise da realidade, quando compreendidas numa relação de complementaridade.

Os processos das ações educacionais nos motivam a fazer a diferença nas práticas de ensino-aprendizagem, a adentrar o espaço da valorização da diversidade. De acordo com Munanga (1999), a função social e política da escola vai além de escolher uma pedagogia eficaz para transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, ou para preparar os alunos para serem incluídos no mercado de trabalho, ou aprovados no vestibular. A educação na escola, mesmo não resolvendo todas as questões inerentes à mudança necessária, ocupa um importante lugar em nossa sociedade e, por sua vez, na discussão sobre diversidade cultural.

Sabemos que a educação apresenta questões históricas contidas no seu processo educacional, como a caracterização do social e da cultura, que se transformam ao longo do tempo. A partir daí, percebemos a necessidade de buscar conhecimento, inovar, dadas as mudanças sociais que nos exigem um novo jeito de tratar a pedagogia, o ensino e a aprendizagem. Afinal, não é possível construir um ensino inclusivo sem compreendermos que somos um povo marcado pela pluralidade cultural e que sujeitos plurais estão em nossas escolas.

Contudo, para inovar na educação não é preciso acabar com as antigas práticas pedagógicas, pois o processo educativo “requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerando como transformação educativa e social” (Imbernón, 2010, p. 20). Chamo atenção, por exemplo, para a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo que orienta os currículos nas escolas e nos mostra a importância de uma prática educativa contextualizada, capaz de mobilizar os conhecimentos do aluno e refletir sobre a forma como esses conhecimentos se materializam nas práticas sociais.

2. A NARRATIVA DE SI E A FORMAÇÃO DOCENTE

Figura 2 - Liberdade



Fonte: Anna Cunha ()

2.1 Trajetória estudantil

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão permanente no movimento da História (Freire, 1996).

Ao ler a epígrafe deste capítulo, relembro a minha história de vida, e é com muita satisfação que registro neste trabalho os caminhos por mim percorridos durante todo processo de formação educacional vivenciado, etapas da minha vida estudantil, profissional e acadêmica. Imersa em minha experiência de vida e nos saberes construídos e reconstruídos pelos ambientes sociais por onde estive ao longo da minha trajetória de vida, posso dizer que olhar para todos esses espaços a partir do presente me alegrou, me espantou e, ao mesmo tempo, reforçou a certeza de que todo tempo é tempo de aprender.

Apresento nesta seção, de forma breve, minha trajetória, num exercício autobiográfico, e a partir das reflexões geradas com a experiência do Mestrado em Ensino. Olhar e escutar a sujeita Sarah, que vos escreve, a partir de muitas vertentes percorridas em minha vida, com foco principal nas variantes da Sarah-professora-pesquisadora-aluna, me permitiu trilhar novos percursos, “assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigada por seus desafios, [...] assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las” (Freire, 1996, p. 71).

Ingressei na escola na década de 90, mais precisamente no ano 1991, na Escola¹ Isolada de Capivara, situada na comunidade de Tira-Fogo, na qual permaneci até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1996, ela foi extinta durante o mandato do prefeito José Wilson de Souza, municipalizando-a e dando-lhe o nome de Escola Municipal Silvério Malaquias (*in memoriam*), nome de quem é considerado o primeiro habitante daquela comunidade.

¹ Este termo remete à organização do ensino primário público do Brasil que prevaleceu durante o século XIX e que continuou existindo no país mesmo após o processo de implantação dos grupos escolares, que teve início em São Paulo em 1893, a partir da reforma de ensino empreendida por Caetano de Campos. As escolas isoladas eram constituídas por um ou mais grupos de alunos, sob a responsabilidade de um(a) docente.

Na época, minha primeira professora foi Francisca das Chagas Malaquias da Silva Siqueira, minha tia, que como muito carinho contribuiu nesses primeiros degraus da minha vida estudantil, utilizando seus próprios métodos e recursos, tendo como instrumento a Cartilha do ABC e a tabuada. O processo era organizado por ela e nele predominava o uso de uma linguagem padronizada e irreal em relação ao mundo infantil.

Nessa época, o ensino era regido pela Lei Federal nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Conforme esta lei, a criança só podia ingressar na escola a partir de sete anos de idade; por esse motivo, meu pai, Paulo Malaquias da Silva, começou a me ensinar em casa as primeiras letras, o alfabeto e, em seguida, meu nome. Destaco que o uso da Cartilha do ABC cumpriu um papel importante neste processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, quando iniciei a alfabetização, que se dava através da leitura de letras e sílabas, não senti dificuldades, pois além da ajuda valiosa do meu querido pai, fui sempre incentivada por minhas irmãs, tanto na leitura de pequenos textos como na construção de algumas palavras. Hoje, percebo que o hábito de ler e escrever, que comumente via em minha casa, foi decisivo para eu aprender o gosto pela leitura e pela escrita. Este aprendizado me lembra das palavras de Freire (1993a, p. 27): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Naquela época, a escola seguia a prática tradicional do ensino, predominante e inquestionável, na qual o aluno era concebido como ser receptivo do conhecimento de que o professor era dotado, não tendo a liberdade para expor seus pensamentos. Aquele que insistisse em falar sem autorização era rotulado como “chato”, “atrevido”, “perguntador demais” e, em alguns casos, punido. Aluno bom era aquele que permanecia quieto e calado, mesmo cheio de dúvidas, pois o silêncio era um requisito muito importante na performance dos bons alunos.

O professor, mesmo sem ter consciência, adotava a teoria empirista na qual a aprendizagem se define como a substituição de conhecimentos certos por erros e o aluno precisa memorizar e fixar todas as informações. Acreditava-se que o discente só era capaz de aprender aquilo que decorasse, já que era um “sujeito vazio” que apenas com o passar do tempo e acúmulo de experiências seria “preenchido”. Frente a esse contexto, Morin ressalta que “é no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro”.

Durante todo o primário (1ª a 4ª série), hoje anos iniciais do ensino fundamental, a escola oferecia um ensino em que os conteúdos não tinham contexto e eram desvinculados da realidade do aluno. A prioridade era a quantidade e não a qualidade, deixavam-se de lado as reais necessidades do aluno e predominava apenas a transmissão dos assuntos dos livros didáticos.

Na escola em que estudava, só havia as séries iniciais do ensino fundamental, por isso, para cursar de quinta à oitava série (atualmente, anos finais do ensino fundamental), fui estudar na cidade de Ipanguaçu/RN, na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro. Como eu morava na zona rural, me deslocava até a cidade em uma caminhonete sem nenhuma segurança ou conforto. Todos os dias, percorria 22,5 quilômetros para chegar à escola.

A prática pedagógica não era diferente: os conteúdos eram simplesmente transmitidos através de aulas expositivas, exercícios e imensos questionários que, por obrigação, tínhamos que decorar. Esta era nossa avaliação, feita pelo professor para o bimestre. Esse procedimento era apenas o de repassar os conhecimentos prontos e acabados sem levar em consideração as aspirações dos alunos, seus pensamentos, retirando-lhes o direito de opinar e desenvolver suas potencialidades, o que os tornaria críticos e reflexivos. Sobre esse contexto, Perrenoud (2000, p. 30) alerta que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo.”

De acordo com Perrenoud (2000), reestruturar a compreensão de mundo quer dizer situar o homem como sujeito da ação no presente, prepará-lo para o futuro. No mundo da globalização, é imprescindível que procuremos preparar cidadãos para buscar a ampliação de conhecimentos, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade, pois a aprendizagem é social e cada sujeito deve ser o autor de sua própria aprendizagem, de modo que sua interação, participação ativa, são fundamentais para construir o saber sistematizado.

A escola deve proporcionar um ambiente que estimule uma aprendizagem que leve o educando a refletir sobre a sua importância enquanto sujeito pensante e capaz de entender a sociedade em que vive e transformá-la, por meio de seus conhecimentos. Assim, “na concepção tradicional de aprendizagem não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-las e sim, como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente” (Ferreiro, 1996, p. 65).

Os professores permaneciam apenas transmitindo matérias aos alunos e realizando exercícios repetitivos, memorização, definição de fórmulas; enfim, deveríamos decorar tudo. O professor era visto como portador exclusivo do conhecimento, em outras palavras, o “sabe tudo”. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função define-se como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (Brasil, 1997, p. 39).

As atividades propostas pelo professor eram bastantes limitadas, restritas, no que se refere à participação do aluno na elaboração dos conhecimentos; éramos privados de desenvolver nossas potencialidades de forma a ganhar independência de pensamento. Hoje, por

outro lado, o professor assume a postura de mediador e o educando é o centro do processo de ensino-aprendizagem, mudanças provocadas, em grande parte, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que possibilitou ao educando passar da obediência, da passividade e da subordinação à condição de sujeito da ação educacional.

Atualmente, levando em consideração as tendências pedagógicas contemporânea, predomina um trabalho de ensino que promova a criatividade do educando, que crie oportunidades para este levantar suas próprias hipóteses no ato da ação e da reflexão, a construir seus próprios conhecimentos, consigo, com os outros e com o mundo que o cerca. Nessa nova visão pedagógica, o educando passa a ser visto como um ser pensante, criativo e inovador, por isso, nossa expectativa é de mudança para um futuro novo e transformador, marcado pela democratização de aprendizagens significativas.

Levando em consideração os PCNs (Brasil, 1997, p. 45), a formação escolar deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades do aluno, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos educandos usufruírem das manifestações culturais, nacionais e universais.

A concepção interacionista construtivista apoia-se na ideia de interação entre os organismos e o meio, e vê a aquisição de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante sua vida. Piaget acredita que a criança construa seus próprios conhecimentos de acordo com o processo de maturidade e é através da interação que a criança vai construindo suas características e sua visão de mundo.

No ano de 1999, ingressei no curso do Magistério na mesma escola onde cursei os anos finais do ensino fundamental. Eu mesma escolhi esta modalidade de formação no ensino médio, seguindo uma tendência da minha família, que por muitos anos exerceu e exerce a docência. Acredito que desde cedo este pensamento estava em meu ser. Durante o curso, me senti feliz em fazer o que gostava, logo imaginei que exerceria a prática docente. No entanto, apesar de este ser meu maior sonho, só foi possível realizá-lo no último ano, obedecendo à matriz curricular do curso, durante o chamado estágio supervisionado. No decorrer do curso, adquiri conhecimentos fundamentais para a profissão e estratégias pedagógicas para ensinar e lidar com os alunos. Foram esses suportes pedagógicos, necessários para enfrentar a sala de aula, a base dos meus primeiros anos de prática docente.

O curso foi de suma importância para mim. Além de proporcionar melhoria na qualidade do ensino (já diferente dos anos anteriores), adquiri conhecimentos científicos sobre a profissão, bem como aprendi a organizar e executar o plano de aula, dinamizar a transmissão de conteúdo, ser mais criativa na elaboração dos planos diários e na confecção de material pedagógico.

Quanto a isso, Morin (1999, p. 11) enfatiza: “[...] aprender a ser, a fazer, viver juntos e conhecer, constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser pesquisadas de forma permanente”.

Minha experiência no estágio foi na Escola Municipal Silvério Malaquias, no ano de 2001, durante dois períodos: o primeiro foi de observação e participação, colaboração com a professora que atuava no desenvolvimento das atividades aplicadas.

Após isso, veio o estágio de regência, quando passei a organizar o material didático para subsidiar o meu trabalho e me aprofundei nos conteúdos que ensinaria para melhor repassá-los aos educandos, sendo orientada e observada pela professora de prática de ensino, Maria Vênus Moraes, e a professora colaboradora da turma, Maria de Lourdes Alcântara de Melo, que muito contribuiu neste processo, concluído no ano seguinte, 2002.

Hoje compreendo que o professor enquanto mediador de aprendizagem deve oportunizar os alunos condições para que possam construir seus conhecimentos interagindo com os demais e que sua função não é dar conteúdos prontos e acabados e sim, propor atividades inteligentes e desafiadoras, estimulando-os a se sentirem sujeitos da ação transformadora provocada pelo conhecimento. Cada conhecimento nos coloca em um topo diferente. E não se trata só de lugar geográfico. O conhecimento nos desloca dos nossos espaços próprios para a conquista de outros espaços possíveis, outros pontos de partida, ou de chegada, ou, simplesmente, o que se aprende percorrendo (Nolli, 2018, p. 38).

Frente às mudanças e às novas maneiras de ensinar, a inquietude no pensar de alguns educadores que percebiam a ineficiência daquele sistema sinalizou que estava na hora de uma reciclagem para não continuarem a repassar aquilo que haviam aprendido como sendo certo, pois preocupavam-se com o ensino e a formação profissional.

2.2 O caminho percorrido

Decidi, em junho de 2003, concorrer a uma das vagas ofertadas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), junto à escola particular Externato Nossa Senhora de Lourdes, cuja proprietária era a Sra. Maria de Lourdes Oliveira, professora negra e com uma coragem incrível. Conhecida popularmente como Maria de Calisto, cedeu, com muito amor e dedicação, a escola para as atividades do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO)² – uma atitude brilhante desta senhora, que presta serviço à educação há muitos anos e via na área o caminho certo para um mundo melhor. Hoje,

² O Programa de Formação de Professores em Exercício/ Proformação, é uma iniciativa do governo federal em parceria com estados e municípios e sistematizado pelo MEC.

apenas nos resta agradecer o esforço e a bondade de uma mulher simples, mas capaz de entender o mundo que a cercava.

O início do curso foi marcado por muita expectativa, tudo novo, mas o coração repleto de alegria por estar na universidade. Tinha ciência que muitos caminhos seriam trilhados a partir dali. Nos primeiros momentos em sala de aula, como aluna, me chamava atenção a maneira como os conteúdos das disciplinas eram transmitidos e as metodologias aplicadas. Inicialmente, não compreendia bem a filosofia do curso e me preocupava com a aprendizagem no decorrer dele. Todas as disciplinas colaboraram para o meu fazer pedagógico, em especial “Processo de Alfabetização” e “Psicologia da Educação”.

Essas disciplinas me ensinaram a analisar as ideias que as crianças têm a respeito do universo da leitura e da escrita, sua utilização nos mais variados contextos e seus estados e hipóteses de aquisição da linguagem escrita. A compreensão dessas hipóteses nos permite analisar, avaliar e planejar atividades para que as crianças possam estabelecer uma correspondência entre os signos orais e gráficos, contribuindo para o desenvolvimento de sua leiturização e letramento.

Dentro dos estudos feitos na disciplina de Psicologia da Educação, percebi a necessidade de levar em consideração o conhecimento prévio como elemento fundamental no estado inicial do educando no processo de construção do conhecimento, além da relação existente entre o pensamento e a linguagem no perfil construtivista de educador.

Aprendi que a Psicologia articula a teoria e a prática, e nos convoca a refletir e construir conceitos pertinentes à práxis educativa e à aprendizagem dos educandos. Por isso, Morim (2001, p. 31) afirma que “o conhecimento do conhecimentos [...] deve ser para [a] educação um princípio e uma necessidade permanente”.

Os seminários foram de suma importância no que se refere às novas metodologias, pois impulsionam e motivam o professor em formação; levam-nos a interagir com o meio, criar situações favoráveis que conduzam os alunos a refletirem sobre o valor de sua participação no ambiente onde vivem e a tornarem-se agentes da transformação do processo de aprendizagem. Aprendi em muitos seminários que educar envolve a interdisciplinaridade, o aprender brincando, a relevância do ensino de conteúdos relacionados à realidade cultural dos alunos, e de proporcionar a eles um ambiente de espontaneidade, satisfação e outras virtudes.

Segundo Lélia Gonzalez, o racismo pode apresentar taticamente duas formas para manter a "exploração/opres-são": o racismo aberto e o racismo disfarçado. Diante desse pensamento, ressalto a importância do professor como mediador do conhecimento, uma vez que ele adequa seu ensino à natureza da aprendizagem

que se pretende alcançar – e respeitando as características individuais de educadores e educandos. É imprescindível que os educadores tenham clareza acerca das relações entre ensino, aprendizagem e formação, e da importância de considerarem o conhecimento prévio do educando. Entende-se, então, que ensinar é um processo relacionado com as ações do educando, que possibilita seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, na concepção construtivista, o educador exerce um importante papel no processo de aprendizagem, interagindo com o meio, descobrindo, valorizando os conhecimentos obtidos no cotidiano e construindo um ambiente educacional que favoreça a criatividade das crianças e as conduza à reflexão sobre o valor de sua participação no mundo onde vivem. Com isso, espera-se que o aluno seja elemento transformador de sua realidade e tenha condições de avançar, tendo respeitado seu ritmo de aprendizagem e estágios cognitivos. Nesse cenário, Hoffmann (1993, p. 72) lembra que “o diálogo aqui é entendido como leitura, curiosa e investigativa do professor sobre as tarefas de aprendizagem”.

Durante a graduação, o trabalho com a leitura me motivou muito a compreender e interpretar os textos propostos pelos professores. Hoje, reconheço a grandiosa dimensão que a leitura tem no meu fazer pedagógico e no desenvolvimento de cada indivíduo. É sabido por todos que a escola pública não dispõe de acervo didático adequado para os momentos formativos, por isso cabe ao professor buscar outros subsídios para trabalhar de maneira a promover uma aprendizagem significativa para si e para os alunos.

Partindo dessas condições de trabalho, busco resgatar livros utilizados, revistas, jornais e materiais educativos de baixo custo confeccionados; e também as contribuições dos colegas de trabalho e as sugestões de atividades de leitura e escrita presentes na revista Nova Escola. Essa troca de ideias acontecia sempre no planejamento.

Nessa perspectiva, recordo-me da importância de aprender a conviver juntos, do fazer reflexivo diante da realidade educacional de leitura e escrita de nossas crianças. O curso de pedagogia me possibilitou uma nova postura como educadora, mediadora do conhecimento, pois muito contribuiu para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Compreendi também que a evolução escolar é parte integrante, necessária e permanente do trabalho docente, resultado do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, que não é uma etapa isolada e classificatória, mas fenômeno qualitativo, contínuo e sistemático.

O Programa de Formação Profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO também trouxe grandes contribuições para meu fazer pedagógico, como aprender que o ensino-aprendizagem contextualizado é uma postura que o educador deve assumir nos dias atuais. Diante da nova postura que adquiri durante o curso, compreendo que o conhecimento está em

constante evolução e que é preciso continuar estudando, refletindo sobre a importância do meu papel para um futuro melhor. Por isso, estudo, porque sinto que à medida que estudo, entendo e compreendo meu fazer pedagógico, como também outros conhecimentos são introduzidos, aprofundados e consolidados.

Para Tardif (2010), o trabalho docente é desenvolvido pelo profissional da educação e exige formações adequadas às funções exercidas. Com isso, precisamos de formações que compreendam a realidade na qual a escola está inserida nos dias atuais.

Nesse sentido, a formação continuada de professores, segundo Imbernón (2010), consiste no aprimoramento de saberes essenciais às atividades profissionais destes, de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, que pode aperfeiçoar suas metodologias de ensino e propor desenvolvimento tanto em classe, como extraclasse. A formação continuada para os profissionais docentes tem por finalidade aprimorar a ação pedagógica desses, uma vez que, ao longo dos tempos, muitas coisas em educação são revistas e repensadas com o objetivo de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Este relato autobiográfico surgiu a partir da disciplina Didática do Ensino Superior, ministrada pelo professor Dr. Emerson de Medeiros, quando fui provocada a pensar em minha condição de aluna e professora na educação básica. Encontrei nesse exercício reflexivo grandes contribuições formativas.

Compreendo a partir dessa experiência, que diálogo só pode existir em um ambiente construído por relações onde a emoção que as alimenta é o amor, não um amor romantizado ou como uma suposta harmonia, mas como Maturana apresenta, como domínio de ações nas quais o outro é compreendido como legítimo na convivência. É nesse ambiente amoroso em que reconhecemos, nós mesmos e os outros como legítimos, que se torna possível que a palavra não seja apenas dita, mas que se constitua em movimento e na construção do conhecimento (Wutzki, 2018, p. 71).

Em comunhão com a ideia de Wutzki (2018), o caminhar da minha pesquisa pautou-se num movimento dialógico, propositivo, que conduziu minha trajetória de pesquisadora da própria prática. Para isso, participei de momentos formativos diversificados que me orientaram e possibilitaram voltar meu olhar para a práxis freiriana e as disciplinas da pós-graduação, que potencializaram intencionalmente a interlocução entre teoria e prática na narrativa da minha jornada de pesquisa, diálogo e autorreflexão.

Nesse sentido, reconheço o “diálogo não como troca, mas como processo de transformação em que se perde totalmente a possibilidade de controlar o resultado final” (Rinaldi, 2019, p. 19), sendo chave fundamental para este texto. Assim, compreendo que a

formação continuada também é de suma importância para romper com os processos de ensino-aprendizagem rígidos, estabelecidos historicamente.

Sendo graduada em Pedagogia e História, ambas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e especialista em Leitura e Neurociências (UFRN) e Políticas de Promoção à Igualdade na escola (UFERSA), acredito ser pertinente rememorar os territórios físicos pelos quais transitei até aqui porque eles são parte da minha construção de sujeita, do que faz, hoje, parte do meu objeto de pesquisa no mestrado.

Assim, neste exercício de narrar-me com o foco em minha história de profissionalização, refleti sobre diversas questões, como a escola enquanto espaço de ressignificação das aprendizagens e os processos formativos dos docentes – ambas essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas, que contribuem para fortalecer as relações entre ensino e sociedade e promover o desenvolvimento da cidadania, do apreço à tolerância, à diversidade étnico-racial, à educação plural e colaborativa, entre outros aspectos da vida social.

Mediante essas reflexões, falo do lugar social que hoje ocupo como professora da Educação Básica atuando nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lajes/RN e vejo a importância de considerar minha trajetória profissional, bem como as valiosas experiências estabelecidas com outros profissionais da Educação, nesta pesquisa.

Isso porque:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 1996, p. 41, grifos do autor).

Em termos de formação, o aluno carrega o que aprende nos ambientes que frequenta (Cortella, 2015, p. 19), e eu, como aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino, registro nessas linhas uma trajetória de prática profissional e formação continuada a fim de destacar a dialogicidade entre teoria e prática na vida dos sujeitos que atuam no âmbito da formação humana.

Para Freire (1996, p. 44):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que

variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Assim, ressalto a importância da pesquisa, de produzir registros acadêmicos e documentação pedagógica, tão necessários nos tempos atuais. É preciso repensar como essas produções locais integram os saberes pedagógicos e qual o papel da escola na valorização curricular destes aspectos, de sua condição de princípios educativos norteadores da prática docente. A escola precisa dar ênfase do lugar social. A territorialidade quilombola está representada nos locais de sociabilidades e na contínua produção material e cultural que reforçam o vínculo entre os moradores da comunidade e a escola.

2.3 O curso UNIAFRO-UFERSA/Mossoró

Figura 03 - Concluintes da primeira turma de especialização UNIAFRO da Ufersa



Fonte: Eduardo Mendonça/Assecom-Ufersa

Nesta seção, narro minha participação como aluna da primeira turma da Especialização UNIAFRO, que trouxe profundas reflexões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola.

É por meio da educação que podemos lutar contra o racismo através das práticas pedagógicas que possibilitam a formação humana. Podemos combater as opressões vivenciando uma pedagogia afirmativa que valorize a população negra.

Nesse processo, no ano de 2011, atuei como professora na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, na comunidade quilombola de Picadas, e tive a oportunidade de participar do curso de especialização “Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola Pública – UNIAFRO”, promovido pelo *campus* central da UFERSA, e voltado à formação continuada de docentes das escolas públicas. Eu sou esta jovem professora que, na Figura 03, está ao lado esquerdo da professora e psicóloga Socorro Pimentel, ativista dos movimentos afro e LGBT, uma das convidadas para o encerramento da especialização.

Durante o curso, tivemos a oportunidade de realizar estudos bibliográficos sobre a temática da formação continuada de professores, como também partimos de uma abordagem sustentada em autoras/es que estudam a temática das relações étnico-raciais. Revisitando as minhas práticas pedagógicas em um exercício formativo contínuo, enxerguei a necessidade de contribuir com o ambiente de minha atuação, como nos diz Freire (1996, p. 45): “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Nesse sentido, acredito que a formação continuada é ferramenta potencializadora do processo de construção e reconstrução

do sujeito humano, pois durante as aulas e vivências que tive no curso, pude viver em sala de aula muitas situações no campo das questões raciais.

Mediante a necessidade de formação continuada de professores, o MEC instituiu pela Portaria nº 13.286, no dia 23 de setembro do ano de 2011, a Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com a finalidade de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Nesse contexto, surge o curso de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, que foi oferecido aos(as) professores(as) da educação básica e ofertado por meio da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM-UFERSA). Sua intenção era:

[...] Fornece[r] aos(as) participantes subsídios teóricos-pedagógicos para a implementação, em sala de aula, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como também o que preconiza o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, ao estabelecer que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a “enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária”.

Destaca-se, assim, a importância da formação continuada dos professores, posto que ela promove acesso a informações, reflexões, discussões e trocas de saberes que aprimoram a prática docente em suas potencialidades. Nesse sentido, a formação continuada para professores(as) ganha destaque, uma vez que:

Um projeto de formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriar-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (Nóvoa, 1992, p. 23).

Por acreditar na militância, no empoderamento e no poder do coletivo como “fator decisivo de socialização e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 18), compreendo a importância da política de formação continuada para o planejamento da prática pedagógica e a configuração da profissionalidade docente.

Em comunhão, Jesus (2010) nos lembra a necessidade, hoje, de uma dedicação especial à temática das questões étnico-raciais e sua relação direta com os processos educacionais, que

devem ter um olhar mais atento à formação de professores/as, enfatizando que nos espaços acadêmicos de formação, seja na esfera da pesquisa ou do ensino, a relevância desta temática. Isso reforça a urgência dessas discussões serem incluídas nos currículos dos cursos de formação docente.

Gomes (2011) enfatiza a necessidade de revermos os currículos da educação básica e das graduações, pois as discussões das relações étnico-raciais ainda se encontram ausentes nesses, sinalizando que a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História, que são documentos emancipatórios, dão respaldo às instituições para reverem seus currículos e práticas pedagógicas. Assim, reside nesse fato a importância da formação continuada dos docentes, tendo em vista que:

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

Desse modo, percebemos a importância do exercício do magistério para as ações afirmativas no contexto escolar. Por isso, a ação pedagógica deve estar atrelada a uma prática crítica no desenvolvimento do currículo com os alunos; principalmente, devido ao fato da sociedade ocidental moderna - capitalista, heterogestionária, patriarcal, viciada em hierarquias - parecer focada na segregação do diferente. Um dos alicerces morais dessa sociedade parece ser que confirmamos nossa lealdade ao grupo ao afirmar a deslealdade a outros (Oliveira, 2002, p. 35).

São mais de 20 anos desde a aprovação da Lei nº 10.639/03. Estados e municípios têm encontrado dificuldades para implantar a educação para as relações étnico-raciais na escola, e percebemos isso frente aos desafios e fragilidades no processo formativo de educadores e educandos – tanto no que se refere à formação inicial e continuada, como no que tange à pouca oferta ou à superficialidade de espaços que discutam a temática étnico-racial.

As narrativas que formulo, a partir da minha experiência no curso, como aluna e professora da educação básica, contribuíram para reorganizar minha prática docente e fazer projeções para o futuro. Percebo que no cotidiano da sala de aula os docentes lidam diretamente com situações envolvendo a prática do racismo e da discriminação racial; mas lhes faltam conhecimentos necessários para mediar e enfrentar tais situações.

Isso me faz olhar com admiração, respeito e aprendizado para minha formação: palavras que traduzem, em parte, o que eu vivenciei também no Mestrado em Ensino; e como as disciplinas dialogaram com minha prática cotidiana como professora da educação básica.

A experiência do mestrado me possibilitou trilhar caminhos, refletir, olhar, escutar e repensar minha prática cotidianamente por meio de teorias e pensamentos de diferentes áreas do conhecimento que dialogam com a educação a fim de promover interlocuções que reflitam na minha prática como professora.

Isso resultou numa produção escrita com a participação de muitos corações a pulsar: um texto escrito a várias mãos – as minhas, as da orientadora, as das professoras colaboradoras, as de amigos e familiares. Nesse sentido, percebo que foi importante para minha vida pessoal e profissional trilhar um caminho que me fez compreender a interlocução entre a formação continuada e a minha autoformação. Me percebi como pesquisadora da própria prática para descobrir o outro e compreender quem é o outro, “para propor uma práxis da transformação da realidade, uma teoria do poder, uma teoria da pedagogia que permita ou ajude o processo de transformação da realidade, considerando que o Outro é cultura, uma cultura diversa” (Freire, 2021, p. 125).

Percebi também a importância de me entender como sujeita do processo educativo, de participar ativamente, de buscar diretrizes para conduzir minha prática pedagógica, procurando diálogo com meus pares. Assumir-me parte da comunidade onde atuei como professora, uma escola em território quilombola, compreender sua realidade, aproximar-me dos contextos e sujeitos que lá se encontram, a partir da observação científica e teórico-prática, modificou de forma determinante minha identidade docente e profissional.

Trazer nesta dissertação o registro das minhas experiências fez-se imprescindível, visto que este trabalho recorre aos parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que segundo Abrahão (2012, p. 20), “além de uma metodologia de recolha e análise dos dados, constitui-se, hoje, em uma perspectiva própria, como uma forma legítima de construção do conhecimento na pesquisa educacional e social”.

Concluo parcialmente meu relato autobiográfico de formação porque acredito e defendo a inconclusão, ou seja, me compreendo como pessoa em constante formação e, por isso, novos caminhos e outras perguntas continuarão a movimentar minha ação pedagógica e de pesquisa.

Por meio das reflexões acima, e repensando minha prática, é possível perceber que a escola por vezes alimenta, mesmo que inconscientemente (ou não), o racismo estrutural, e os discursos em torno dele vão alimentando afirmativas perigosas, como “racismo não existe”, e

perpetuando o mito da democracia racial, que não existe na prática. Isso tudo diminui e cerceia as discussões e problematizações acerca das ações discriminatórias.

Pesquisas relacionadas às questões raciais, como a de Santos (2012), demonstram como o apagamento cultural na escola atinge diretamente crianças e adolescentes. A frequente omissão desse assunto no ambiente escolar abre espaço para o desconhecimento, por parte dos alunos, sobre o preconceito histórico sofrido pelos negros e o possível aumento dos discursos de ódio. Diante dessa realidade, e de como o racismo geralmente aparece de forma velada ou tem sua existência negada, muitos negros não percebem que estão sendo vítimas de preconceito, uma vez que ocorrem casos rotineiros de discriminação, tornados imperceptíveis, invisibilizados e naturalizados.

Educar para as relações étnico-raciais vai além dos muros do ambiente escolar; deve ser tarefa em todos os âmbitos da vida. Por isso, a aplicação da Lei nº 10.639/03 no ambiente de ensino é tão relevante. Gomes (2012) defende a implementação da lei no currículo escolar com vistas a munir a escola de ações e políticas intersetoriais articuladas com a comunidade e movimentos sociais. A autora argumenta que a mudança curricular dos cursos de licenciatura e formação continuada do corpo docente escolar precisa abranger a lei supracitada e promover discussões acerca da violência para com a pessoa negra.

Esse movimento vivo e importante de repensar as relações étnico-raciais na escola tem marcado toda minha trajetória de pesquisa-formação, tanto nas minhas andanças por tempos e espaços formativos, quanto nas ações e diálogo entre prática e teoria na minha história de profissionalização. Esse retorno à memória me fez refletir sobre como foi bom passar por essa trajetória de dois anos no curso de especialização UNIAFRO. Repensar minha pesquisa várias vezes e por diferentes motivos me oportunizou rupturas que me conduziram a buscar o mestrado.

3. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA NO RIO GRANDE DO NORTE

Figura 04: Museu Quilombola de Picadas



Fonte: Acervo da autora (2024)

3.1 Picadas: uma comunidade quilombola no sertão potiguar

Começo essa seção com a imagem do Museu Quilombola de Picadas, erguido graças a um mutirão e a técnicas da bioconstrução, que permite o uso de recursos locais, reduz os custos da construção e contribui para uma relação de equilíbrio com o meio ambiente. O Museu Quilombola de Picadas está localizado na comunidade de Picadas, na zona rural do município de Ipanguaçu/RN, no Vale do Açu, distante 300 km da capital do estado, Natal.

Um dos objetivos do museu é organizar e disponibilizar a memória coletiva da comunidade, suas narrativas, saberes e fazeres populares como forma de fortalecer a identidade quilombola, a luta e a organização, o protagonismo dos atores locais e o acesso às políticas públicas. Sabemos que essa conquista faz parte de uma luta constante. No Brasil, ocorrem há alguns anos mobilizações de comunidades negras nas áreas rurais e urbanas para reivindicar o reconhecimento público de suas identidades quilombolas, ou seja, o reconhecimento jurídico de que são grupos remanescentes de quilombos.

Os quilombos no Brasil são comunidades formadas por descendentes de escravizados que resistiram à escravidão, fugindo das plantações e criando núcleos autônomos, muitas vezes em áreas de difícil acesso. Eles representam uma forma de resistência cultural, social e política à opressão. Os quilombos podem ser classificados em duas categorias principais: urbanos e rurais.

Assim, os quilombos rurais, surgiram principalmente nas regiões interioranas e de difícil acesso, como nas matas e nas serras. Foram criados por escravizados fugidos e seus descendentes que formaram comunidades autossustentáveis, cultivando a terra e praticando uma vida comunitária. Estes, eram frequentemente ocultos, pois eram alvos das tropas militares e das autoridades coloniais. O mais famoso exemplo é o Quilombo dos Palmares, localizado no atual estado de Alagoas, que resistiu por mais de 60 anos à repressão. Esses quilombos mantiveram práticas culturais africanas e foram locais de resistência à exploração.

Quilombos Urbanos surgiram nas cidades, onde os negros fugitivos e seus descendentes se estabeleceram em bairros periféricos, criando comunidades que preservavam a resistência à escravidão. Surgiram mais tardiamente, após a abolição da escravidão, e eram compostos principalmente por trabalhadores urbanos, como artesãos, vendedores e operários.

Em muitos casos, esses quilombos urbanos foram marginalizados pela sociedade e pelas autoridades, mas mantiveram uma forte identidade cultural e formas de organização comunitária. Exemplos de quilombos urbanos podem ser encontrados em várias cidades brasileiras, como no Rio de Janeiro e em Salvador. Ambos os tipos de quilombos foram, e continuam sendo, espaços de resistência cultural, social e política.

No dia 29 de setembro de 2008, foi criada a Instrução Normativa nº 49, que considerou como remanescente de quilombolas os grupos étnicos com trajetória histórica, que possuísem relações territoriais próprias de ancestralidade afro vinculadas a processos de resistências e opressões sofridas historicamente.

O Censo Demográfico do IBGE de 2022 revelou que há 1.327.802 quilombolas em todo o país. A maior parte dessa população, 68,2% (905 mil pessoas), vive em estados do Nordeste brasileiro. Ao todo, os territórios quilombolas estão em 1.696 municípios. No Rio Grande do Norte, há 22.384 quilombolas, segundo dados desse censo. Essas pessoas estão espalhadas por 53 cidades, o que representa cerca de 31% do total de 167 municípios potiguares. Já no município de Ipanguaçu, esse reconhecimento quilombola se deu na comunidade de Picadas.

A população brasileira é formada por uma grande diversidade de etnias e culturas. Por esse motivo, apresento nesta seção um breve relato de manifestações culturais constitutivas da identidade territorial de Picadas. A minha aproximação com os moradores da comunidade e com a escola da localidade deu-se por meio da minha atuação como professora no território, no ano de 2011, em que tive a oportunidade vivenciar múltiplas aprendizagens.

A comunidade de Picadas está localizada no Assentamento de Reforma Agrária Pedro Ezequiel de Araújo, a 7 km da sede do município de Ipanguaçu. Seu contingente populacional é formado por 139 famílias, com uma população estimada em 556 habitantes. As principais atividades exercidas por seus moradores é a pecuária de pequenos animais, como porcos, galinhas, aves e uma pequena criação de bovinos.

No que se refere a práticas da agricultura, predominam a produção de feijão e milho para subsistência, além de batata, jerimum, macaxeira, melancia e, atualmente, trigo. Essas culturas são cultivadas em vazantes, às margens da lagoa da Ponta Grande, e – quando há disponibilidade de água – por meio das pequenas irrigações às margens do rio Pataxó.

A comunidade tem uma escola, a Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, onde os alunos cursam os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com professores vindos da própria comunidade e da cidade de Ipanguaçu.

De acordo com o censo escolar de 2023, a escola tem 188 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertinos. Ela é um polo de ensino para onde convergem as comunidades circunvizinhas: Cuó, Itu, Porto, Pedra Branca e crianças e adolescentes da própria cidade de Ipanguaçu. O ensino médio é cursado na sede do município. Picadas se caracteriza como uma comunidade tradicional, remanescente de quilombo, onde as famílias têm como principais ocupações e fontes de renda a agricultura, a criação de animais e o artesanato.

A comunidade tem na base de sua formação a população negra, sobretudo escravizados africanos, aos quais remete a origem dos antepassados, bisavôs, avôs e pais da maior parte dos atuais moradores de Picadas. Porém, essa cultura é ainda desconhecida e não praticada por todos da comunidade, assim como por outros grupos ou organizações sociais, sendo esta uma das causas primárias da indiferença e do preconceito.

Nesse sentido, com base nos levantamentos sobre a história da comunidade, sua origem e as transformações ocorridas até os dias atuais levam em consideração os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais em articulação com a raça. A comunidade de Picadas é reconhecida oficialmente como remanescente de quilombo em documento emitido pela Fundação Cultural Palmares (FCP), em 2010.

Tal reconhecimento possibilitou aos moradores solicitar junto ao INCRA a titulação da posse coletiva da terra em uma área historicamente ocupada pela população quilombola. Só agora, com o reconhecimento dos membros dessa comunidade, passaram a ter direito legal sobre a propriedade da terra.

Diante de todos os levantamentos e evidências necessários, a FCP tomou as devidas providências para que o processo fosse encaminhado para Brasília, e assim ficou comprovado efetivamente que as pessoas que moraram e moram na comunidade são descendentes de negros escravizados vindos da Paraíba. A comunidade foi reconhecida oficialmente como remanescente de quilombo em 27 de outubro de 2010, pela Fundação Cultural Palmares, por meio da Portaria nº 135, publicada no Diário Oficial da União, em 04 de novembro do referido ano.

A certidão que comprova que a comunidade está reconhecida como remanescente de quilombo foi emitida pelo presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo o artigo 1º da Lei nº 7.668, de 22 de agosto 1988, o mesmo que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos das comunidades, de que tratam o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216 da Constituição Federal de 1988.

Certifica que a comunidade de Picadas, localizada no município de Ipanguaçu/RN, está registrada no livro de cadastro nº 013, registro pela portaria interna da FCP nº 98, de 26 novembro de 2007, publicado no Diário Oficial da União nº 228, de 28 de novembro de 2007. Picadas se autodefine como remanescente de quilombo (Fundação Cultural Palmares, 2010).

Os motivos para estudar Picadas estão relacionados com as manifestações culturais presentes na comunidade e sua importância na identidade territorial, promovendo o fortalecimento identitário para os sujeitos.

De acordo com Mello (2012), os quilombos foram comunidades habitadas por ex-escravos que fugiam das fazendas na época do Brasil Colonial. A formação dos quilombos se deu entre os séculos XVI e XIX. Os quilombos que surgiram nesse período, ou em anos posteriores, são atualmente conhecidos como comunidades remanescentes de quilombo ou comunidades quilombolas. Nestas comunidades, os hábitos culturais africanos são uma característica marcante, além das lutas pelo acesso e reconhecimento jurídico da posse de terra.

Assim, essas comunidades são conhecidas por sua cultura, costumes e tradições, de maneira a considerar sua área de vivência, ou seja, o território onde se inserem. Quando falamos de identidade territorial, não estamos apenas nos referindo à posse de terra, mas incluímos também as relações culturais, os saberes populares e as formas de sociabilidade desses sujeitos.

O território mantém uma relação com a cultura no sentido simbólico, remetendo-se às tradições e costumes dos grupos nele inserido e ao seu poder de subverter a dominação ou apropriação da população tradicional e seus saberes. Segundo Haesbaert (2006):

Muitos preferem priorizar o território a uma dimensão simbólica, vendo o território como fruto de uma apropriação simbólica, através das identidades territoriais, ou seja, da identificação que determinados grupos sociais desenvolvem com seus “espaços vividos” (Haesbaert, 2006, p. 120).

Partindo desse entendimento, o território é uma área de poder simbólico, onde os sujeitos exercem o controle das ações e manifestam culturas e sua soberania. De acordo com Haesbaert (2007, p. 35), “o território aqui é, antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção da identidade. O mesmo autor (p. 40) ressalta ainda que “o território é visto, sobretudo, como fruto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”.

O processo de construção da identidade territorial acontece nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o território, entre a cultura, o território, os costumes e as tradições de um grupo com as suas áreas de vivência. Assim, as produções de um povo, conhecidas por sua cultura, contribuem para a formação das identidades territoriais.

Seguindo essa linha de entendimento, Haesbaert (2007, p. 78) diz que “o território de qualquer forma, define-se antes de tudo, com referências das relações sociais (ou culturais, em

sentido amplo) e o contexto histórico em que está inserido”. É o território o elemento de conexão entre os homens e as práticas sociais dos sujeitos, as quais comumente resultam em relações de identificação e pertencimento com os lugares.

Em comunhão com esse conceito, o território étnico é entendido como “o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum” (Anjos, 2007, p. 116).

Dessa forma, a abordagem do tema me levou a estudar os processos de profissionalização de professores/as que atuam na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, localizada em território quilombola.

Os/As professores/as que atuam nessa escola precisam conhecer o lugar de sua atuação, ou seja, a terminologia *quilombo*, e se indagar a respeito de sua prática, considerando as realidades oriundas da produção de saberes coletivos. Necessitam compreender que o lugar social da escola e dos alunos é o ponto de partida para compreender o entorno pedagógico.

Conduzir os professores/as da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro à reflexão sobre sua prática de ensino os/as levou a perceber que, muitas vezes, a docência está assentada numa abordagem pedagógica que desconsidera os aspectos locais da comunidade remanescente de quilombo, promovendo o distanciamento do saber escolar da realidade social dos discentes. Conhecer o entorno da localidade onde se situa a escola, suas características e dia a dia compreende o primeiro passo para conjugar, no trabalho formativo, a perspectiva da educação quilombola.

Ao analisar a territorialidade, entramos no campo da associação entre os componentes curriculares e a representação social dos educandos, condizente com as respectivas percepções a respeito do lugar onde esses discentes residem e qual compreensão possuem sobre o território remanescente de quilombo e o lugar da escola nele. É preciso destacar também a relação entre território e territorialidade. O território está associado a uma área delimitada sobre a posse de um determinado grupo de pessoas, já territorialidade está ligada ao poder exercido por um grupo de pessoas, organizações financeiras ou ramo produtivo (Lira e Neto, 2016).

As expressões culturais da comunidade quilombola de Picadas estão presentes como elemento vivo da identidade territorial, o que a torna reconhecida em outros lugares por causa da dança, da capoeira, do Grupo de Dança Afro-Arte de Picadas e do artesanato produzido pela Associação Renascer dos Artesões, formada sobretudo por mulheres.

Figura 05: Grupo de Dança Afro Arte



Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 06: Grupo de Dança Afro Arte



Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 07: Produção de peças artesanais na Associação Renascer de Artesãos



Fonte: Acervo da autora (2018)

Essas expressões da cultura quilombola estão presentes na forma de vida da comunidade, que se expressa na dança, nas comidas típicas, no artesanato, no candomblé, na capoeira, nas religiões e nas tradições existentes e deixadas por antepassados.

Nesse sentido, essas práticas culturais contribuem para formar a identidade territorial porque permitem e estimulam a autoafirmação dos sujeitos como descendentes de negros, compreendendo suas origens e reconhecendo-se como quilombolas; elementos essenciais para a identidade territorial presentes na comunidade, além dos eventos culturais que dinamizam a cultura quilombola.

Anualmente, a escola localizada na comunidade realiza um grande evento no Dia da Consciência Negra, em novembro, que envolve toda a comunidade escolar. São feiras de artesanato, apresentações de danças, capoeira, músicas com apresentações culturais e amostras de comida típicas e exposições de atividades realizadas pelos alunos.

Pode-se perceber que a cultura quilombola traz consigo laços tradicionais de vivência, costumes e tradições, agregando valores que possibilitam a construção identitária dos membros dessa comunidade, valorizando cada vez mais as raízes passadas e as gerações futuras.

É importante destacar que a cultura quilombola é divulgada ou representada a partir do grupo de dança Afro Arte, que existe há mais de 14 anos e representa a comunidade em eventos culturais locais e em outros lugares. Os artesões da comunidade também exportam

sua arte para todo o Estado do Rio Grande do Norte, nas cidades circunvizinhas especialmente, e também para outros países, como Chile e México.

3.2 De qual escola estou falando?

Figura 08: Frente da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro



Fonte: Acervo da autora

A articulação do ensino aos aspectos comunitários é fundamental, pois reflete positivamente na interação entre a escola e a territorialidade numa relação horizontal, em que os atores sociais compreendem a ação educativa como um conjunto recíproco de trocas que visam elaborar possibilidades formativas de maneira contínua.

Conhecer o lugar social dos educandos como ponto de partida é importante na produção de novas competências e habilidades a serem exercitadas na escola. Nesse sentido, o papel dos professores/as é transpor os limites pedagógicos e assumir o compromisso de suscitar o lugar social dos alunos atendidos pela escola, de forma reflexiva e crítica.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (Freire, 2003, p. 30).

Falar desse lugar social abre espaço para falar da escola, que é cenário para esta

pesquisa, que conduzi como pesquisadora e professora.

A Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, situada em uma comunidade quilombola no município de Ipanguaçu/RN, é uma das muitas escolas onde tive o prazer de

atuar como professora; locais esses que permeiam minha trajetória profissional e, por isso, são o plano de fundo nesta produção acadêmica.

Cheguei nesta escola em 2011 devido ao processo de afastamento de uma servidora por motivos de saúde, da indicação da secretária de educação à época, a professora Jeane Dantas, e por fazer parte do quadro contratado da rede municipal, a quem cabia suprir as demandas existentes no município.

Trabalhar em uma escola que está em território quilombola me possibilitou dialogar bem de perto com as dificuldades enfrentadas, bem como compreender as interações e relações extraescolares estabelecidas na localidade, porque também me tornei coparticipante dessa realidade. Não precisamos necessariamente colocar uma lente para focar nas situações vivenciadas que lá se encontram.

Reitero que minha relação com a comunidade é antiga, pois resido na cidade, cresci ouvindo as histórias de luta e sofrimento e tratamento das pessoas em relação aos moradores de Picadas: “Lá vem os negros da Picada!”, escutei tantas vezes. Trabalhar na Escola Nelson Borges Montenegro me oportunizou conhecer algumas histórias de vida dos sujeitos que ocupam esse território e isso me sensibilizou a retornar a esse espaço como pesquisadora preocupada com o repensar das práticas docentes, que precisam ser humanizadas e articuladas ao duplo família-escola.

São os caminhos que percorri pessoal e profissionalmente que trouxeram subsídios para eu refletir sobre a minha prática. Por isso, o mestrado foi um divisor de águas para meu fazer pedagógico, uma vez que, como professora-estudante que retorna à universidade para se tornar pesquisadora da sua prática e da de outros colegas, estou disposta:

[...] a (re)significar o olhar para práticas educativas no diálogo (entre)tecido na pesquisa produzida em parceria entre universidade e escola, na pessoa dos professores. Esse, no nosso entendimento, é um movimento de ampliação da consciência de cidadania com propósitos de manutenção de uma escola pública, laica e de qualidade para brasileiros e brasileiras (Spigolon, 2020, p. 5).

Assim, ser uma professora que atua na comunidade me fez refletir sobre as demandas em contexto escolar, fundamentar minha ação-reflexão e desenvolver:

Uma “pedagogia da escuta” - escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias (Rinaldi, 2019, p. 43).

Saliento que o fato de morar na cidade e conhecer a comunidade onde a escola está inserida não é por si só condição para atuar no movimento da pedagogia da escuta. Defendo que são as nossas experiências com o mundo, com a educação e com a formação continuada o que nos capacita, ou melhor, nos dá condições de fazer relações outras, entre a prática pedagógica docente e a prática da vida do docente.

É preciso que o professor, neste caso eu professora, se assuma sujeito “da produção do saber” e compreenda “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Para que o professor se assuma como sujeito protagonista da envolvente trama de ensinar e aprender, em parceria com seus pares docentes e discentes, é primordial que esteja num ambiente que acolha essa dinâmica pedagógica, caso contrário sua prática estará fadada ao fracasso.

A Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, situada na zona rural do município de Ipanguaçu/RN, tem como patrono o senhor Nelson Borges Montenegro, decisão aprovada e sancionada prefeito municipal no início dos anos 2000, José de Deus Barbosa Filho.

Fundada no ano de 2002, nas terras pertencentes ao Major Manoel de Melo Montenegro, pai do patrono da escola, razão pela qual tem seu nome, a instituição foi criada em 1949, quando se chamava Escola Coronel Melo e atendia a população de Picadas e outras comunidades menores em seu entorno. Picadas é formada por remanescentes quilombolas dos escravizados trazidos da Ilha de Itamaracá pelo coronel Ovídio Montenegro, da 20ª geração da família Montenegro, que se instalaram nessas terras de onde tiravam todos os recursos para sua sobrevivência.

Nelson Borges nasceu em Assú, em 26 de maio de 1915, casou-se em 08 de dezembro de 1938 com Maria Eugenia Maceira Montenegro, acadêmica e escritora, adotando como filho Athos Montenegro. Nelson Borges formou-se em agronomia pela Escola Superior de Agricultura de Lavras, em Minas Gerais. Passou a residir na Fazenda Itu, hoje Agrovila Picadas; dedicou-se à agricultura e à política, foi funcionário do INCRA e exerceu por duas vezes o cargo de prefeito constitucional. Faleceu em 01 de julho de 1996.

A comunidade de Picadas recebeu em 2010, do prefeito Leonardo da Silva Oliveira, o certificado de constatação da existência dos remanescentes de quilombo na referida comunidade, e assim passou a se chamar Agrovila Picadas. A Escola Nelson Borges Montenegro atende um público de baixa renda que vive em assentamentos formados pelo INCRA. Desde o reconhecimento institucional, houve incentivo para uma melhor qualidade de vida na comunidade por meio de projetos elaborados por instituições governamentais.

A escola atualmente conta com programas do MEC e outros ministérios que atuam de forma direta para um bom desenvolvimento educacional, a saber: Bolsa Família, PDDE, Programa Nacional da Alimentação Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, PDE Interativo, Mais Novo Educação, Mais Alfabetização e Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização; todas essas políticas auxiliam a escola como parte da sociedade e objetivam diminuir a evasão e o analfabetismo, além de favorecerem o acesso, a permanência e o êxito à educação pública, gratuita e de qualidade.

A gestão democrática, no âmbito educacional, tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, pois visa garantir processos coletivos de participação e decisão. A construção da gestão democrática implica a luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas e, ainda, o financiamento do poder público, entre outros. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho escolar em relação a outras instituições sociais, enfoco os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola. Tal discussão encontra respaldo na legislação educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e no PNE, que dispõem sobre a implementação de processos de gestão nos sistemas de ensino e, particularmente, nas unidades escolares. Dessa forma, a escola pesquisada participará de um projeto piloto de eleição para diretores, no primeiro semestre de 2025, a fim de atender aos princípios da educação.

A gestão democrática está coerente com as estratégias previstas na LDB nº 9.394/96 e suas recentes reformulações, seguindo as leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, que dispõem sobre o ensino fundamental de nove anos; o Estatuto da Criança e Adolescente/ECA (Lei nº 8.068/92) e a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em nossas escolas, uma das exigências do Plano de Ações Articuladas/PAR do MEC.

A Escola Municipal Nelson Borges Montenegro tem como meta prioritária o desenvolvimento global do aluno e para que isso ocorra faz-se necessária a integração educação/cultura, de modo que ela não se restrinja às elucubrações teóricas, mas se caracterize como projeto de uma escola mais justa e preparada para promover mudanças. As determinações

sugeridas na Lei nº 11.645/08, por exemplo, devem ser efetivadas transversalmente através de projetos, uso do livro didático, roda de conversas e outras metodologias.

A escola funciona durante dois turnos: matutino e vespertino, oferece os anos iniciais e finais do ensino fundamental e atende ao todo 188 alunos. O ensino-aprendizagem dos alunos, a formação do corpo docente e a preparação do pessoal de apoio têm sido sempre pensados por parte da administração frente aos conflitos que surgem no dia a dia, como forma de manter a regularidade funcional da escola.

O material didático oferecido atende, em parte, aos profissionais, seguindo as orientações e administrativas. A merenda escolar obedece aos padrões estabelecidos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Porém, existe um agravante: a água oferecida aos alunos não é de boa qualidade, o que é bastante preocupante.

A escola demanda os seguintes materiais e espaços estruturais e pedagógicos:

- Sala de Recursos Multifuncionais equipada e ativa;
- Salas arejadas;
- Sala de leitura;
- Biblioteca equipada;
- Sala de vídeo;
- Área de lazer (quadra de esportes e auditórios cobertos);
- Bebedouros com água de qualidade;
- Arquivos individuais para professores;
- Refeitório;
- Banheiros mais amplos e estruturados (alunos e funcionários);
- Merenda de boa qualidade;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Compromisso com a educação por parte de toda comunidade escolar;
- Formação continuada;
- Ampliação da cozinha para bom desempenho dos profissionais que nela atuam;
- Sala de professores (utilizada apenas para este fim);
- Vigia na escola 24 horas (por dia);
- Brinquedoteca para as crianças;
- Espaço físico interno para reuniões e eventos;
- Maior valorização das pessoas;
- Conselhos atuantes e regularizados;

- Caixa Escolar em dia com documentações e prestação de contas;
- Materiais esportivos sempre à disposição de professores de Educação Física e de
- Recreação;
- Material didático-pedagógico sempre à disposição;
- Material de limpeza sempre disponível;
- Materiais permanentes (copos, pratos, talheres) sempre à disposição do aluno;
- Coleta de lixo na escola;
- Espaço interno e ao redor da escola sempre limpo.

No marco operativo, observei que a escola se pergunta sobre ela mesma, sobre seu papel como instituição frente à sociedade, onde cresce a reivindicação pela participação, autonomia e também o desejo de cidadania

Nesta perspectiva, a escola é uma:

Estrutura social precisamente por ser social é humana, e se não fosse humana seria uma simples “estrutura-suporte”, como é para o animal que, “como um ser em si”, não é capaz de significá-la animalmente. O homem, pelo contrário, transformando com seu trabalho o que seria seu suporte se não pudesse transformá-lo, cria sua estrutura, que se faz social e na qual se constitui o “eu social”. Nas permanentes relações homem-realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem origina-se a dimensão do cultural que em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria (Freire, 1979, p. 31, grifos do autor).

Sobretudo, “a escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido” (Pontes, 2010, p. 418). Assim, metaforicamente, a escola não pode ser pensada como uma ilha, nem tão pouco as ações educativas não têm neutralidade, pois são frutos de relações humanas que tensionam o processo educacional a partir dos interesses e articulações político-sociais comprometidas em potencializar o alcance de seus objetivos a partir de ações assertivas.

O sistema educacional tem apresentado dificuldades para resolver seus problemas, a defasagem do ensino torna-se uma crescente preocupação. Muitos fatores contribuem para esse quadro, entre eles: o descompromisso de muitos profissionais da área educacional, a má qualificação de outros, escolas que não têm autonomia, a falta de estrutura adequada, entre muitos outros que se somam e fazem da educação um grande problema a ser enfrentado.

A busca por soluções tem demonstrado que algumas alternativas são possíveis, tais como: mudar significativamente a prática pedagógica, promover mudança cultural nas

estratégias da gestão escolar, requalificar os profissionais da educação e implantar um currículo flexível que atenda às necessidades dos educandos.

Em meio a esse contexto, ainda surgem horizontes que precisam ser alcançados para que assim retomemos a real função social da escola, bem como sua autonomia. O Projeto Político-Pedagógico está nesse horizonte, sendo uma construção coletiva que une os propósitos de todos os segmentos da instituição. Uma ação planejada e coletiva terá grandes possibilidades de obter resultados satisfatórios, pois nesse processo todos canalizam suas ações em prol de objetivos comuns e, em consequência, estes se concretizam.

O desenvolvimento do trabalho metodológico na escola visa à consolidação dos objetivos propostos, além da contribuição da teoria sociointeracionista, da interdisciplinaridade e dos temas transversais para apoiar a construção de saberes sistemáticos dos docentes e discentes. O planejamento pedagógico acontece quinzenalmente e é acompanhado e reavaliado durante sua execução, quando são inseridos projetos interdisciplinares para oportunizar maior participação dos alunos, bem como melhorar a compreensão dos conteúdos em estudo. O calendário escolar (o tempo escolar) segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, acrescentando as peculiaridades da escola a seu espaço de funcionamento.

A avaliação é compreendida como um conjunto de ações primordiais para a melhoria da qualidade do ensino. O processo avaliativo é a forma que a escola encontra para propor e apontar avanços e dificuldades dos alunos, inclusive para refletir sobre a trajetória de ensino-aprendizagem de modo geral, com ênfase no desempenho dos alunos. Segundo o PPP da escola, esta prima por uma avaliação mediadora, continuada, voltada ao desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito crítico e participante das ações voltadas ao seu entorno.

Já o processo de decisões e as relações sociais da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro acontecem de forma coletiva, com todos participando, como: alunos, pais de alunos, corpo docente e administrativo. Todos têm o mesmo direito de argumentar e participar das decisões da gestão, considerando que a busca de êxito na realização das ações compete à comunidade escolar e externa, traço essencial de uma gestão democrática e coletiva frente ao trabalho educativo.

A relação escola-sociedade me faz pensar que “a cultura consiste em recriar e não em repetir”, ato esse possível ao indivíduo, pois tem capacidade de “captar o mundo e transformá-lo” (Freire, 1979, p. 16). Ainda conforme Paulo Freire:

Transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem). A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (Freire, 1979, p. 16, grifos do autor).

Seguindo o fluxo de pensamento sobre o espaço da minha pesquisa, percebo a importância da minha experiência no Mestrado Acadêmico em Ensino: ela dialoga com minha prática cotidiana como professora da educação básica e com a de outros docentes. Essa compreensão emergiu e se colocou como uma reflexão profissional, levando-me à percepção da necessidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em prol da comunidade escolar da qual fiz parte.

O mestrado oportuniza o estreitamento de laços entre a universidade e Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, na comunidade remanescente de quilombolas Picadas, promovendo um diálogo entre as teorias aprendidas nas experiências acadêmicas e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa escola. “Se constata o rompimento da cultura elitista predominante na pós-graduação que revela processos emancipatórios dos sujeitos e desvela narrativas críticas sobre a educação e o mundo, junto a possibilidades de refazê-los” (Spigolon, 2020, p. 3).

4 SABERES NARRATIVOS E REFLEXIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA³

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar aqui é utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira.

Conceição Passeggi, em *Memórias, memoriais* (2008) citada por Melo e Oliveira (2020, p. 2).

O narrador, explicam André Magri Ribeiro de Melo e Míria Gomes de Oliveira (2020, p. 1), pode ser entendido hoje como “agente social, autor, indivíduo, escritor, personagem de si, espectro”. Os autores argumentam, sobre o contexto nacional, que:

No Brasil, a crise das instituições tradicionais e dos paradigmas estruturalista e behaviorista, na década de 1980, catalisou os debates sobre o retorno do sujeito ao centro das preocupações da pesquisa em educação, além de posicionar os holofotes na direção das implicações teóricas e práticas que acompanhavam este fazer científico radicalmente crítico à cisão entre pesquisador e objeto, razão e subjetividade, conhecimento e corpo (Melo e Oliveira, 2020, p. 1).

O ser humano não pode ser pensado a partir de mecanismos sociais deterministas ou noções de realidade como verdade aparente, pois é um ser dinâmico, em constante processo de mudança. Compreender como o ser humano se interpreta narrativamente torna-se uma modalidade de autointerpretação. Assim, me coube pensar, nesta pesquisa e inspirada pelo trabalho de Melo e Oliveira (2020, p. 1), “como se dá a relação entre o sujeito – que é tanto o sujeito da autoconsciência como também o sujeito da intersubjetividade, da historicidade, da cultura, da sociedade – e o gênero discursivo da narrativa”.

Nessa direção, a principal característica do sujeito da narração não é a busca pelo que é, mas o sentido de quem é para si e para os outros. Esta consciência crítica de si é construída com

³ O título deste capítulo foi inspirado no artigo “Eu, leitor de mim: saberes narrativos e reflexividade autobiográfica no sertão potiguar” (Melo e Oliveira, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6F6RDBFJkkdgvnyB53V6xzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

materiais peculiares e sensíveis: as histórias que contamos e as que nos contam; afinal “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como do seu funcionamento pragmático em um contexto” (Larrosa, 2004, p. 13 *apud* Melo e Oliveira, 2020, p. 6). Nas palavras de André Melo e Míria Oliveira (2020, p. 6):

Nossa relação com as narrativas que ouvimos, lemos e vemos nos formam à medida que são produzidas no interior de práticas sociais e experiências singulares que se cruzam a todo tempo e significam nossa existência em contextos específicos e coletivos. Somos um reflexo, nunca completamente claro e transparente, das narrativas que nos cercam e que habitam dentro de nós; somos, necessariamente, um texto em contínua elaboração, combinação de intertextualidades – atravessados por outros textos e outras palavras chamadas à relação conosco – e multimodalidades – posto que essas relações são construídas com diferentes linguagens, formas e meios. Somos construto narrativo, especialmente se compreendemos que a narrativa dá forma às coisas no mundo real e oferece condições de acesso à realidade por meio de traduções e reelaborações a partir da experiência única de cada narrador.

Favorecer as narrativas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente me levou a integrar os conceitos de *experiências formadoras* e *recordações referências*, propostos por Marie-Christine Josso (2004), que se tornaram a base para investigar a reflexividade nos relatos das docentes colaboradoras nesta pesquisa.

As recordações são referências importantes que constituem um marco na trajetória e servem de parâmetro para vida e a formação. As experiências formadoras são definidas pela autora como aquelas que implicam “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (Josso, 2004, p. 48). Essa articulação objetiva-se tanto numa representação quanto numa competência, e é justamente o que dá o *status* de experiência às nossas vivências.

Nesse sentido, as narrativas de si no processo de formação continuada redimensionam, portanto, o papel atribuído ao sujeito. Em seus trabalhos, Marie-Christine Josso (2004, p. 38), sem desconsiderar o que dizem as ciências humanas a esse respeito, define a formação do ponto de vista daquele que aprende. Trata-se de “um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”.

Assim, a autora procura interpretar “os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural” (Josso, 2004, p. 40), tal como eles aparecem nas histórias de

vida, por meio das quais é possível apreender como tais dimensões se articulam na dinâmica singular-plural de cada sujeito.

A partir desse entendimento acerca da docência, percebe-se as importantes contribuições sobre o processo de profissionalização do professor, defendida por Nóvoa (1991; 1992), com o intuito de redimensionar as tentativas de compreender as ações dos professores em sala de aula numa perspectiva mais ampla. A partir de uma análise sócio-histórica da profissão, considere as diversas dimensões que envolvem o exercício da docência de modo articulado para entender como as professoras realizam seu trabalho diariamente, bem como as representações que produzem a respeito de si.

Desse modo, a perspectiva hermenêutica (Ricoeur, 2007), no esforço de interpretar as narrativas construídas, atentando-se tanto para os aspectos individuais quanto os de caráter coletivo, que incluem a origem social e familiar das professoras, as experiências de formação, a transmissão intergeracional, o estatuto profissional (inserção institucional, estruturação da carreira, remuneração...), as características da escola onde atuam (recursos materiais, natureza das relações hierárquicas, formas de trabalho em equipe...), a organização da categoria em associações e sindicatos, as relações estabelecidas com o Estado e as imagens sociais da profissão.

Melo e Oliveira (2020, p. 5) leem o conceito de atividade biográfica em Delory-Momberger (2006) da seguinte forma:

O saber biográfico é forjado no trabalho de gênese sócio-individual que o indivíduo realiza sobre si, estruturando sua percepção sobre o mundo social e histórico, ao mesmo tempo em que produz esse mundo e a si mesmo. Este saber inscreve o seu autor na temporalidade biográfica, com sua gramática e sintaxe próprias, fazendo da atividade narrativa o tecido sobre o qual o tempo é bordado humanamente. A construção da experiência, portanto, é o âmago da atividade biográfica, o conhecimento pretendido por ela e a partir da qual é possível explorar os processos de individuação e socialização, questionar suas múltiplas dimensões e melhor compreender as relações entre indivíduos e sociedades.

Em diálogo com Delory-Momberger, Souza (2004, p. 65-66) afirma que à abordagem biográfico narrativa atribui-se a complexidade em referir superioridade ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. A identidade pessoal é construída a partir de referentes preexistentes no coletivo, porém as subjetividades são construídas por meio da manipulação desses referentes.

Segundo o autor, a memória e a formação de professores são únicas e a abordagem biográfico-narrativa pode colaborar na compreensão do singular/universal das histórias, revelando práticas individuais que já estão historicamente gravadas em suas memórias.

Para Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Essa perspectiva, inspirada nos pressupostos do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*, desenvolvido desde o início dos anos 1980, encontra na tradição universitária dos memoriais autobiográficos (Passeggi, 2006; 2008a) e das narrativas de formação (Souza, 2006; 2008) um terreno fértil para sua expansão no Brasil, notadamente na formação docente.

O cotidiano escolar, assim como todo o campo educacional, é informado por práticas adquiridas, apropriadas e desenvolvidas pelos sujeitos que nele atuam, sob o risco de atuarem muito mais pelas experiências individuais de aluno, ou pela memória que fazem dessa condição, do que em função do trabalho com os conhecimentos pedagógicos, reflexivamente construídos. Assim, o problema de reflexão deste trabalho baseia-se nessa preocupação e, por meio das narrativas das professoras, intenta levantar algumas considerações em torno do tema, bem como se destina a responder a seguinte questão: por que refletir sobre as próprias memórias de formação e profissionalização é importante para as(os) professoras(es)?

Na década de 1960, o diálogo engenhoso entre as práticas de formação de professores e os novos modos de concebê-las desalinhou, no campo da produção educacional, uma reflexão significativa em torno do tema da “memória”, em geral, e sua vinculação com o campo de formação de professores, em particular. O trabalho publicado em 1998, “A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão”, de Denice Barbara Catani, é exemplar, nesse sentido.

Segundo a autora, no campo da formação de professores, os estudos vinculados à memória buscam pensar o fenômeno, por meio das várias dimensões da história individual ou pela constituição, sacração e recuperação de uma memória coletiva da profissão. Nesse movimento, a memória é tomada como objeto de reflexão, aliada ao estudo das histórias de vida, como parte integrante dos processos de formação. A “escrita de si” e o recurso autobiográfico seriam, paulatinamente, compreendidos como meios eficazes de aprofundar a formação de professoras e professores, mediante o domínio sobre suas próprias histórias de formação.

Ao ler a citação em epígrafe deste capítulo, de Conceição Passeggi, recordei de uma reflexão profunda e apaixonante pela prática da profissão docente: que a vida na escola é dinâmica, sempre em movimento, e complementa-se com a postura flexível e sensível do educador para (re)planejar e modificar sua prática a partir daquilo que surge do renascer diário, da eminência do fazer pedagógico.

Mas o que é pesquisa (auto)biográfica? A pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. No campo educacional, a pesquisa (auto)biográfica tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011 *apud* Melo e Oliveira, 2020, p. 4). Para Carvalho (2003, p. 287), “o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos.”

A expressão biográfica inscreve-se no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, cuja centralidade no Brasil está nos estudos sobre identidade e formação docente. Conforme Melo (2018, p. 80), “os trabalhos nessa área têm se ampliado, desde os anos 1990, com a virada biográfica em Educação, que marcou o momento em que se fortaleceu no país o interesse pelas trajetórias formativas dos professores, privilegiando a reflexão sobre as suas experiências de vida como profissionais do magistério”.

Passeggi (2011) afirma que é a partir da linguagem que ocorrem a construção da realidade e os jogos de poder nas práticas sociais. Sendo a linguagem o ponto central das relações, a historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, voltando a atenção dos pesquisadores “para as noções de representações, reflexividade, construção do sentido, crenças e valores, a criar novas aberturas para o estudo do cotidiano, como lócus da ação social, o saber do senso comum e a diversidade cultural” (Passeggi, 2011, p. 9).

Se o fazer pesquisa é a partir de um outro e com o outro, compreende-se assim a cientificidade do método de investigação da pesquisa (auto)biográfica, ou seja, o auto entre parênteses, seria a investigação da própria história e aquilo que pode ser trabalhado no outro a partir dos vínculos construídos e refletidos para a ação-formação-docente.

O cerne para a compreensão da pesquisa (auto)biográfica em Educação são as reflexões a respeito da própria formação. É privilegiar na ação (auto)reflexiva, no processo de reflexividade das experiências formadoras do/pelo outro, em que representações de si se interpelam no/pelo outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação. Um exemplo disto seria a alfabetização dos alunos. A professora que trabalha na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica reelabora na memória vivências e momentos que marcaram sua própria trajetória como aluna e agora reflete essas experiências com o conhecimento acadêmico.

Para realizar essa pesquisa, desenvolvi ateliês formativos, em um total de três encontros, com três professoras do ensino fundamental da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, localizada em território quilombola, no município de Ipanguaçu/RN. Essas docentes têm diferentes pertencimentos raciais e participaram desse processo de pesquisa-formação de livre e espontânea vontade. A proposta central que orientou os encontros envolveu discussões relacionadas às questões étnico-raciais numa perspectiva intercultural.

Para a construção e a análise dos dados, usei as narrativas autobiográficas e a pesquisa-formação. Entendo por ateliês formativos o proposto por Delory-Momberger (2006), que os descreve como dinâmicas propiciadoras de reflexões de um grupo em torno de experiências pessoais e profissionais como fonte produtora de conhecimento. Por sua vez, Josso (2010) defende que as narrativas relacionadas às experiências individuais trazem elementos do passado filtrados pelo presente. Não se trata de um simples retorno ao passado, mas uma mobilização de novas compreensões que se constroem por intermédio do pensar reflexivo.

A análise dos dados advindos dos ateliês formativos que relacionam histórias de vida e formação em um diálogo intercultural frente às questões étnico-raciais surgiu a partir da ideia de construir positivamente ressignificações para a ação pedagógica dessas docentes que atuam em uma escola em território quilombola.

Sobre este tipo de pesquisa:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

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

Neste trabalho, o conceito de interculturalidade baseia-se na definição de Candau (2014, p. 4), para quem ele promove uma deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade. As docentes que atuam na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro são, em grande parte, da própria comunidade e circunvizinhança, o que nos leva a conceber:

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

Trilhei esses caminhos para produzir os dados, por meio dos ateliês, por compreender que eles são espaços propensos à emergência das experiências e trajetórias dessas docentes, permitindo-lhes mobilizar saberes e conhecimentos, numa relação entre o indivíduo e a estrutura social; pois os dados construídos nos ateliês foram organizados em duas unidades temáticas: (a) *formação docente e relações étnico-raciais* e (b) *formação inicial, trabalho docente e relações étnico-raciais*.

Conhecer o perfil das participantes é, na verdade, conhecer as condições socioculturais destas professoras, sem a pretensão de que os dados trazidos e sua reflexão apresentem um retrato sociológico, mas que situem o leitor em relação ao lugar social e cultural de onde vêm nossas narradoras, distanciando-se de intenções vinculadas à apreciação sociológica mais complexa (Melo, 2018), tendo em vista que objetivo é saber como essas docentes tornaram-se professoras em uma escola em território quilombola.

Apresento abaixo um quadro no qual sintetizo informações importantes para a caracterização sociocultural das professoras a partir de dados expressos e coletados nos ateliês.

Quadro 01: Perfil sociocultural das narradoras⁴

Maria dos Navegantes Santos da Fonseca	Professora da rede municipal efetiva, reside na comunidade de Itu, vizinha à comunidade de Picadas. Graduada em Pedagogia pela UERN - <i>campus</i> Assú/RN. Tem pós-graduação em Leitura e Neurociências pela UFRN. Atualmente, é aluna da Licenciatura em Educação do Campo da UFRSA - <i>campus</i> Angicos. No tempo livre, dedica-se à família. É casada, mãe, esposa e professora. Seus pais eram analfabetos, e foi a única da família que conseguiu se formar. Seus irmãos iniciaram os estudos, mas não chegaram a concluir.
Sônia Maria da Costa	Professora efetiva das redes municipal e estadual, reside na comunidade do Cuó, pertencente ao município de Ipanguaçu/RN. Graduada em Letras pela UERN - <i>campus</i> Assú/RN, não tem pós- graduação. No tempo livre, dedica-se à família, à casa e à igreja. É casada, mãe, esposa, avó e professora. Seus pais eram alfabetizados; sua mãe, nas tardes, dedicava uma parte de seu tempo para ensinar a tabuada e as letras do alfabeto. Teve muitas dificuldades para estudar, mas venceu porque teve pais que faziam de tudo para que seus filhos pudessem estudar.
Ivone da Silva	Professora da rede municipal, reside na cidade de Ipanguaçu/RN. Graduada em Letras pela UERN - <i>campus</i> Assú/RN, não tem pós- graduação. No tempo livre, dedica-se às atividades da igreja e também à família. É casada, mãe, esposa, professora. Atualmente, tem se dedicado ao cuidado de seus pais idosos. Sua vida estudantil sempre foi na escola pública e sente-se feliz em ter se tornado servidora pública para contribuir na educação básica.

Fonte: A autora (2024)

As professoras participantes tinham idades entre 40 e 51 anos. Duas delas se autodeclararam negras e uma parda. Todas estudaram em escolas e universidades públicas. Nossas narradoras pertencem a famílias de pais agricultores analfabetos, mas que sempre investiram na educação de suas filhas, motivando-as a estudar. Para isso, precisaram deslocar-se diariamente da zona rural para a cidade, enfrentando dificuldades diversas.

Nossas narradoras vieram de famílias que sobreviveram sem salário. Sua renda vinha da agricultura. Já em relação às profissões que os pais dessas professoras exerceram, todos são agricultores. Para estudarem, precisavam deslocar-se diariamente da zona rural para a cidade. Vemos aqui que as desigualdades econômicas que as atingiram refletiram no acesso limitado a espaços e práticas culturais tradicionalmente reconhecidas como urbanas, mas com muito entusiasmo e coragem conseguiram lidar com elas. Hoje, como professoras, buscam

⁴ Usei o nome e outros dados que identificam as participantes da pesquisa com o consentimento delas, conforme expresso em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelas próprias colaboradoras.

proporcionar aos seus alunos o acesso a outros espaços, como cinemas, museus ou teatros através dos projetos realizados pela escola.

Optei pelos ateliês por entender que estes favorecem o desenvolvimento de um espaço para reflexão em que as experiências foram sendo apresentadas para a análise e discussão de forma formativa. A ideia, portanto, foi perceber como as professoras participantes se portavam diante da sua própria experiência docente e atuação.

Neste espaço formativo, elas puderam abordar, de forma reflexiva, crítica e interpretativa, as experiências da sua atuação docente, considerando as práticas educativas em uma escola em território quilombola. Nessa perspectiva metodológica, dei início aos ateliês realizando uma *visita in loco* na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, na qual as participantes da pesquisa foram devidamente convidadas por meio de carta-convite para participar de três sessões de ateliês.

Os ateliês foram desenvolvido em três sessões, com um intervalo de duas semanas entre uma sessão e outra, durante o primeiro semestre de 2024. Foram realizados de forma on-line. Minha intenção era realizá-los de forma presencial, na própria escola, mas devido às enchentes na cidade, que deixaram as comunidades sem acesso e as aulas paralisadas, e com duas professoras residentes na zona rural, não foi possível. Assim, tive que adequar as sessões, realizando-as sempre às sextas-feiras à noite, pois esse foi o único dia em que as professoras participantes estavam disponíveis.

As sessões foram realizadas de forma remota, pela plataforma Google Meet, sempre com duração de duas horas. As atividades realizadas nos ateliês eram encaminhadas às participantes, que deveriam socializá-las nos próximos encontros para validação do narrado. O processo de categorização se deu a partir do mapeamento dos núcleos temáticos que emergiram nos ateliês, numa perspectiva de agrupar os sentidos por uma lógica compreensiva-interpretativa, buscando analisar as coerências internas e similaridades nas narrativas.

A intenção formativa dos ateliês era favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências na docência, suas histórias de vida e formação, numa perspectiva dialógica, em que a experiência de uma era analisada e refletida pela outra; permitir a construção de relatos sobre suas histórias de vidas e profissionalização. O objetivo era produzir sentidos sobre o modo como cada uma lida com seu fazer pedagógico e produz uma (auto)formação permanente na escola.

Nesse sentido, o ato de narrar foi provocativo e, em tempo real, mobilizado por questionamentos e ponderações que pudemos fazer durante o desenvolvimento do ateliê, para

que as professoras-participantes pudessem produzir reflexões e diálogos sobre como têm habitado a profissão docente e, nesse contexto, lidado com os novos desafios.

De acordo com o primeiro ateliê, as professoras veem em suas histórias de vida e profissionalização o desejo e a necessidade de dar continuidade à sua formação, pois são professoras que atuam em sala de aula e buscam aprimorar sua prática educativa concomitantemente, vivenciando a relação entre teoria e prática. Acreditam que esta prática pode se tornar mais produtiva, relevante e interessante para o professor e para o aluno. É mais uma maneira de sensibilizar o professor a aprender um conhecimento novo que beneficiará toda comunidade escolar e, consequentemente, a sociedade.

A incorporação da formação continuada à vida profissional é uma forma de treinamento para desenvolver competências que tornem os professores mais eficazes, criativos e inovadores, proporcionando, assim, uma possível melhoria substancial no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que o desenvolvimento desse binômio (professor em serviço e em capacitação) leve a um patrimônio de conhecimento para o professor e para o aluno cada vez mais enriquecido.

É notório afirmar que o alicerce se dá pela base. Assim, a formação continuada de professores tem como pedra angular a própria escola, como campo constante de construção e reconstrução de seu saber a partir da reflexão sobre sua prática, como forma de atuação. Perrenoud afirma que: “hoje, estamos diante das necessidades de estudar muito, regulando nossa prática na ação interna, na construção de um novo modo de pensar a educação, aprendizagem e o cotidiano em sala de aula” (Perrenoud, 2002 p. 162).

Dispensar a sala de aula como o laboratório de pesquisa para se obter resultados satisfatórios em educação e formação é tirar a consciência política do saber fazer no convívio escolar, com os colegas, com os educandos. Tudo isso faz com que repensemos a nossa prática e nos impulsione a mudar a nossa consciência política, diante dos desafios encontrados em sala de aula, abrindo, assim, novas perspectivas para ensinar aprendendo.

Pois, como afirma Freire (1996, p. 25):

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precede ensinar ou em outras palavras, ensinar deflue na experiência realmente fundante de aprender.

Nesse contexto de ensinar e aprender, é de fundamental importância a sala de aula como espaço real de reciprocidade do ensino-aprendizagem numa conjuntura positiva para obtenção

de resultados efetivos no local de atuação. Para tanto, é necessário estar atento ao já apontado por Celso Antunes (2005, p. 75), quando diz que o querer é requisito essencial para ensinar, querer é antes de mais nada, sentir vontade de ter intenção de construir tensão, ansiar, aspirar, procurar, projetar, efetuar-se pelo afeto que dá”. Tal ideia vai ao encontro do expresso por Perrenoud (2002, p. 170), que chama atenção para o fato de que “o professor educador deve assumir a responsabilidade ética de ser um agente de mudanças em seu ambiente de trabalho, transformando-se em um multiplicador de novas ideias”.

Portanto, os educadores podem adquirir a sua formação no próprio ambiente de trabalho, na construção social e escolar em que atuam de forma conjunta, dentro do convívio, através da articulação de professores e outros sujeitos escolares, como agentes influentes na proposta da própria escola, a partir de um olhar novo e crítico.

Com base nos relatos obtidos no segundo ateliê formativo, observei que pequenas ações, como a de repensar sua formação inicial para articular o ensino com a vida, expressam-se como uma atitude valiosa na narrativa das professoras. Elas buscam aprimorar seus conhecimentos para atuar com eficácia enquanto professoras de uma escola em território quilombola.

Partindo dessa reflexão, é válido o pensamento de experiência, concebido por Josso (2004), a partir do qual as experiências de vida nos oferecem elementos riquíssimos para repensar nossa prática. Ser professor implica ser um sujeito aberto ao diálogo, à produção de autonomias reflexivas e a construir condições de gerar experiências formativas que se assentam na condição de saber lidar com a sua própria vida, melhorar o nível de conhecimento e de compreender as diversidades sociais.

Há uma interpretação na visão das professoras sobre os currículos que integram os cursos de licenciaturas, observando as dimensões da pesquisa, da extensão e do ensino, para a formação inicial e continuada dos professores. Com base nos relatos advindos das professoras, a universidade assumiu um importante papel nesse processo de formação, não se limitando a um único contexto de ensino, pois vai além: melhora o nível de conhecimento e compreensão das diversidades, aprimora a prática pedagógica e favorece o acompanhamento dos avanços da sociedade, uma vez que o educador precisa estar amparado pelos novos saberes impostos pela educação atual.

É sabido que muitos já estão conscientes de que é necessário enveredar por novos caminhos, enquanto docente. No entanto, nos ateliês, vi as professoras apresentarem as lacunas deixadas pela universidade no próprio currículo sobre educação para as relações étnico-raciais na escola, embora reconheçam a necessidade e a validade desses cursos para o desenvolvimento de práticas e saberes. Tal perspectiva aparece na reflexão da professora Maria dos Navegantes,

que lembrou que a Secretaria Municipal de Educação promoveu em uma jornada pedagógica uma oficina que abordava o tema educação para relações raciais na escola.

Constatai, assim, que a contribuição que o curso de licenciatura, as oficinas e palestras voltadas à formação de professores têm trazido outras possibilidades de entender a temática. Eles oportunizam uma nova leitura de mundo. Um segundo entendimento das professoras foi a ampliação de conhecimentos, quando em retrospectiva focalizaram o aprimoramento da prática pedagógica.

Assim, os espaços formativos estabelecem uma conexão entre a oportunidade nova de ler o mundo e a necessidade de aprimorar a prática pedagógica. É notória nos relatos a afirmação de que os cursos contribuem para o aprimoramento da prática, despertando-as para a pesquisa, para novas perspectivas do fazer pedagógico e viabilizando uma prática pedagógica que contribui para a visibilizar as relações raciais na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro.

No terceiro e último ateliê, pedi uma análise sobre os relatos das professoras quanto às suas práticas pedagógicas: o dia a dia da professora que atua em escola em território quilombola. Quis que elas explorassem a necessidade do saber para o fazer, onde o professor torna-se sujeito do ato do conhecimento. Neste sentido, o professor deve estar em constante formação do conhecimento, o que motiva a prática pedagógica para dar suporte a uma educação de qualidade, uma vez que é esse o primeiro passo para o processo de crescimento permanente que se completa e se amplia na formação continuada.

De acordo com a compreensão das professoras, o ponto mais importante é a construção das competências, para em seguida apresentar a sintonia da teoria com a prática. Este dado é confirmado mais uma vez, pelas professoras, quando afirmam a importância do aprimoramento da prática pedagógica no cotidiano. Ao aprofundar essas questões, analiso e discuto práticas pedagógicas no contexto escolar dessas professoras, que atuam compreendendo a importância dessas práticas pedagógicas e refletindo sobre qual sua finalidade, pois desejam atender melhor esses alunos e promover uma educação antirracista e antidiscriminatória.

Ao falarmos de práticas pedagógicas, logo nos remetemos a atividades aplicadas em sala de aula, à transmissão de conteúdos aos alunos. Porém, o conceito de prática pedagógica vai além da técnica usada pelos professores, é um ato constante e contínuo de reflexão do professor.

Assim, percebe-se que essas práticas não se dão de forma isolada, mas fundamentada e articulada com a teoria e a prática. A constante reflexão no momento de planejar as práticas educativas é o elemento capaz de unir as relações sociais e culturais que acontecem em sala de aula entre professor e aluno.

Segundo Sacristán (1995, p. 70), ter uma boa relação com os alunos é um grande influenciador na ação docente, às vezes, “mais importante que os cursos de formação”. Sacristán (1995) destaca a existência da cultura sobre o pedagógico, pois quando se há uma adaptação da forma como se ensina os conteúdos, relacionando-os com a necessidade da comunidade escolar, considerando o social e o cultural, a chance de os resultados de aprendizagem serem positivos é maior.

Para refletir sobre a ação das professoras colaboradoras em relação às suas práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na escola, é necessário olharmos para o contexto escolar onde essas profissionais estão inseridas. De acordo com Gomes (2008), a escola é mais que um espaço educacional formal, é um espaço sociocultural onde as diferentes presenças se encontram. Os encontros de cunho social e racial existem dentro da escola e o professor assume papel importante, que vai além de uma posição ideológica, mas de comprometimento em educar para as relações raciais na escola.

Partindo desse entendimento, as professoras que atuam na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro começaram a relatar as dificuldades e desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem, visto que suas formações acadêmicas não passaram por um processo formativo relacionado à educação para as relações étnico-raciais. Do mesmo modo, apontaram que os cursos de Pedagogia, mesmo mais de 20 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, também não inseriram de fato as discussões previstas na lei em seus currículos, ou seja, a formação dos professores que atuam na escola ainda é resultado de uma formação eurocêntrica.

Percebe-se que as professoras colaboradoras apontam que o mais importante na sua prática pedagógica é buscar, conhecer, ter uma postura político-pedagógica comprometida com o antirracismo. Pensar as práticas pedagógicas no contexto escolar é também pensar os déficits de formação continuada para esses professores.

Na realidade, por ausência de formação inicial e continuada, a maior parte dos professores reproduzem e adaptam sua maneira de ensinar baseados em outras práticas realizadas por colegas de profissão, ideias vistas em sites educativos e livros didáticos. Considerando tudo isso, podemos dizer que o profissional preparado para atuar caracteriza-se como um professor que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Dessa forma, valoriza a sua prática, investe na formação e busca qualificar-se como novo educador.

Melo (2018, p. 78) argumenta que “as condições socioculturais, especialmente as que são consequência das disparidades sociais latentes em nosso país e na região onde vivem, não

devem ser lidas em seus depoimentos como aspectos que os tornam menos sujeitos”. Nesse sentido, é preciso “compreender que os sujeitos são constituídos e se constituem de diferentes formas, inclusive quando expostos a contextos de subalternidade/subalternização que os privam do desenvolvimento pleno de suas capacidades e fragilizam a experiência plena da sua condição humana”. Tomemos a fala de umas das participantes sobre sua história de vida.

[...] É com muita alegria que falo sobre minha história de vida. Não tenho vergonha! Passávamos por muitas dificuldades financeiras, apenas meu pai era o único provedor da casa. Lembro que minha mãe que tinha apenas a 4ª série nos ensinava as primeiras letras e também a tabuada. Isso sempre ao final da tarde nos reunia para fazer a lição, como dizia minha mãe. Lembro-me de outro momento. Que teve um período que meu pai, não teve condições de comprar nossos cadernos para o início das aulas e pediu ao seu patrão um empréstimo para comprar o nosso material. Ele respondeu: “Só pode manter filho na escola quem pode”. E não emprestou o dinheiro. Chegar onde cheguei. Entrar na universidade, ser aprovada no concurso público. Foi de uma grande alegria para todos principalmente para meu pai (João Costa). Pois, tanto eu como minha irmã Ana, professora de história da rede municipal e estadual, entramos juntas na universidade, nos tornamos professoras e a referência para a família. Hoje como professora incentivo aos meus alunos estudarem a confiar e buscarem seus objetivos. Por isso, que tenho prazer de contar minha história para meus alunos e também em poder compartilhar nesse momento (Sônia Maria).

Observamos na fala da Profa. Sônia Maria, em diferentes níveis, a autorreflexão que faz de sua história de vidas e história profissional, com ênfase na superação das diversidades. A ideia de um tempo de libertação e autonomia perpassa esse depoimento. Acessar os arquivos da própria vida e contá-los a alguém parece exercer em Sônia uma espécie de “cura”, que lhe desperta orgulho pela própria vida e prazer em partilhá-la, ciente de que suas experiências ajudaram e ajudarão a outros.

A narrativa revela as lutas, as conquistas e os desafios presentes na trajetória de vida dessa professora. Visitas únicas nas suas histórias permanecem vivas, como lembranças que ajudam a construir e recriar nos seus cotidianos uma prática educativa que tenha significado para seus alunos. Percebemos que as restrições financeiras e espaciais não limitaram a realização dos seus sonhos.

As narrativas autobiográficas das professoras se constituíram como potente dispositivo para conhecermos suas histórias de vida, subsidiando a compreensão de si, do outro e do mundo. Neste trabalho, também observei um afetuoso processo que acontece entre quem narra e quem escuta. Para Machado e Neves (2015, p. 35): “aquele que escuta o narrador, em contrapartida, participa da vida dele, experimenta-a, numa escuta participativa. Além disso, aquele que ouve histórias narradas experimenta um ritmo, uma feitura artesanal”. Isso possibilita um constante movimento de (re)olhar para si, trazendo reflexão e autorreflexão, o que é bastante formativo.

O indivíduo é um ser que age sobre o mundo, numa relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Passeggi et. al (2011, p. 372 *apud* Melo, 2018, p. 82) consideram esse último elemento como “a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida”, que é uma dimensão importante na “promoção da transformação das representações de si”, aspecto que considero essencial à produção das narrativas das professoras nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, realizei os ateliês como espaço propício para essa escuta sensível, buscando fazer uma tessitura entre suas histórias de vida e trajetórias profissionais, reconhecendo que essas professoras dispõem de um repertório memorialístico/histórico a desvelar sobre o ensinar, sobre a valorização do seu trabalho e do próprio compromisso e responsabilidade com a sua profissão.

Conforme Nóvoa (1991), o desenvolvimento de modalidades investigativas relacionadas à formação de professores têm seus sentidos conferidos a partir das relações entre as dimensões pessoais e profissionais em coadunação com as razões científicas. E esses aspectos estabelecem, para além da relação de ressignificação de sentidos, um grau de rigor científico exigido nas pesquisas educacionais.

Partindo desse entendimento, realizei 1º ateliê – **Eu, professor (a) – como me tornei o (a) profissional que sou?** Com essa questão, ofereci às participantes um escopo para o desenvolvimento do relato das suas histórias de vida. Assim, obtive os seguintes relatos:

Me chamo Sônia Maria da Costa a minha vida escolar, foi todo em escola pública: anos iniciais na escola isolada do luzeiro e Escola Estadual Posto Agropecuário/ base física, ensino fundamental II, na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro/ Ipanguaçu e o ensino superior na UERN/Assú. Foram muitos os desafios vim de uma família humilde de pais semianalfabetos, mas que acredita que os estudos era o maior patrimônio que um pai poderia deixar para um filho. Formar duas filhas não foi fácil, mas motivo de grande orgulho por meu pai que não mediu esforços para que hoje pudesse estar aqui. E sempre mostro aos meus alunos que ficar imersos nas dificuldades da vida, é preciso lutar, buscar com garra nossos sonhos. Meu ingresso na docência se através de concurso público municipal comecei meu trabalho como professora na Escola Municipal Antônio Leandro de Souza, situada na comunidade de luzeiro, trabalhei 10 anos na referida escola, mas diminui a quantidade de alunos, assim, fechando o ensino fundamental II, diante dessa situação fui remanejada para Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, situada na comunidade remanescente quilombola picada, onde trabalho até os dias atuais onde faz 14 anos que estou nessa escola. Onde sempre minha função foi de professora de língua portuguesa apesar das dificuldades tenho prazer em está na sala de aula. É sabido que como dizem tanto a literatura, quanto os jargões da sociedade, ser professor não é tarefa fácil, mas não é tão ruim assim. Recordo-me, que quando iniciei enfrentei alguns desafios, pois tinha pouca experiência em sala de aula, mas consegui superar na prática e buscando sempre me aperfeiçoar. Quando inicia a docência já era graduada com licenciatura em língua portuguesa, mas percebi na prática a relação entre teoria e pratica. A Escola municipal Nelson Borges Montenegro, teve seu início de funcionamento em uma casa cedida pelo major

Montenegro, só em alguns anos construíram o atual prédio onde funciona a escola. O prédio continua o mesmo, com a mesma estrutura a comunidade sempre foi bem movimentada, pois seus moradores são bem ativos, a diferença eram as moradias (pau a pique), hoje são de alvenarias. No início a quantidade de alunos era maior, pois funcionava na escola a educação infantil, assim com a quantidade de funcionários era maior. Hoje os maiores problemas da escola sempre foram, a falta de investimentos para melhoria, o desinteresse por parte dos alunos e a participação das famílias na vida escolar. Nos últimos anos, a escola conseguiu “mudou muito dos seus aspectos” a visão dos alunos, a se interessarem a dá continuidade a suas formações (Sônia Maria).

As professoras narradoras, ao recordarem seus passados recentes, reelaboraram o que viveram como conjunto de imagens que compõem suas histórias. Para elas, a experiência de pensar o passado foi maravilhosa e as emocionaram enquanto pensavam nas suas histórias porque o que estavam narrando não eram apenas lembranças, mas quem eram. A autoconsciência opera no discurso narrado projetando seu próprio olhar sobre si (Melo, 2018). O relato da Profa. Sônia é importantíssimo, pois revela que longe de estar apenas lembrando e informando fatos, ela está, a partir do que lembra, olhando e refazendo imagens sobre si e de sua atuação.

Ao me debruçar sobre as memórias recordadas pelas professoras, estou partindo de um princípio comum: “todo aquele se apropria da sua experiência é capaz de apropriar-se de si e, com isso, ler o mundo e as realidades internas e externas” (Melo, 2018, p. 129). Vejamos a fala da Profa. Maria dos Navegantes:

Sou Maria dos Navegantes S. da Fonseca casada mãe de dois filhos; Àquila e Àquiles. Resido no assentamento Itú, vizinho a comunidade remanescente de quilombola Picadas. Onde atuo como professora nos anos iniciais a mais de 20 anos. Relembrar a minha trajetória de vida como também da minha trajetória profissional, é gratificante, muitos desafios e dificuldades tive que enfrentar. Vejo nas minhas reflexões, o quanto é importante para sociedade minha profissão/ professora. Sou pedagoga, especialista em Neurociências professora efetiva da rede municipal. Minha história na docência iniciou quando estava no ensino médio, foi um período de decisão da escolha da minha carreira. Antes de ingressar no ensino médio eu já tinha um objetivo de vida de fazer uma faculdade, um sonho meu como também de meus pais, chegar ao nível superior foi motivo de alegria para todos, vindo de uma família humilde sempre acreditei que o futuro depende do que fazemos hoje, e estudar era o caminho. Meus pais analfabetos, era visionário tinham uma visão governante em seus corações que estudar seria o melhor caminho para uma vida próspera, sempre estive nos apoiando em tudo para que pudéssemos estudar. Terminei o fundamental e fui para o ensino médio, ao concluir recebi um convite para atuar como professora em uma turma de educação Infantil, logo aceitei foi muito gratificante mesmo com pouca experiência encontrei pessoas que muito contribuíram nesse processo me incentivando a cada dia. Após, 07 anos atuando como professora contratada prestei o concurso da prefeitura municipal de Ipangaçu, onde fui aprovada, mas não possuía o nível superior sempre procurei me aperfeiçoar e logo após entrei na faculdade no curso de pedagogia campus Assú. Eu fui a 1ª da minha família a receber um diploma. Na faculdade tive muitas oportunidades para me desenvolver e crescer profissionalmente, o que manteve vivo o amor pelo ensino e por minha profissão.

O percurso de alunas a professoras da escola pública me faz acreditar que:

O comprometimento com a escola pública envolve dois movimentos: ocupa- lá com competência, criatividade, amorosidade e clareza política, procurando “brechas” possíveis de ação e, ao mesmo tempo, entender que sua transformação estrutural não é dar como um “presente”, mas como uma conquista que exige organização e luta. Eu não posso ser educadora sem um sonho na mente, um projeto de mundo que quero participar na construção, o encontro com outros caminheiros me encoraja a dizer que isso não é idealismo, mas sim o ingrediente humanizadora da minha práxis pedagógica que se opõe as estruturas e sistemas que tentam apagar a boniteza da educação, que se dá na relação entre eu o outro e o mundo (Wutzki, 2018, p. 72-73).

Ser professora nos permite o amadurecimento, as experiências vivenciadas, o encantamento pelo universo educacional. Esses relatos se acrescentam ao da Profa. Ivone da Silva, de 45 anos:

Eu sempre estudei na escola pública, sou de uma família grande, mas sou a única que tem uma graduação, pois meus irmãos tiveram que parar de estudar para ajudar nas despesas de casa. A princípio não tinha planos de ser professora, inclusive meu primeiro concurso foi para secretária escolar, onde atuei por 7 anos. Após terminar a faculdade de Letras, tive uma oportunidade de lecionar nas turmas do 6º ao 9º ano, com as disciplinas de inglês e artes, gostei muito, então resolvi fazer outro concurso, dessa vez para professora. Fui aprovada, e há mais de 15 anos exerço essa importantíssima profissão. Confesso que minha saída da secretaria para uma sala de aula, foi para mim a oportunidade de mudança profissional e a realização de um sonho. Mesmo atuando com secretária escolar, sempre participei dos momentos juntamente com os professores de organização de sala de aula, eventos na escola entre outros. Esse momento me permitiu lembrar dos desafios e superações refletir profundamente sobre a prática profissional. A saudade que senti dos colegas, ao sair da Escola Municipal Ivo Ribeiro, para a escola Municipal Adalberto Nobre de Siqueira, ambas do mesmo município.

Nestes relatos, notamos a associação entre a reflexão sobre a realidade que essas professoras viveram e a sua disposição para repensar esses caminhos na forma como elas se reportam à função que exercem para a sociedade. Observamos nos relatos das professoras suas impressões em relação a diferentes momentos de sua profissionalização e formação.

Assim, a pesquisa seguiu seu itinerário pelas lembranças e narrativas das professoras, que guardam incontáveis modos de percepção e interpretação da realidade. Chegamos, portanto, ao nosso 2º ateliê – **Eu, professor (a) em uma comunidade quilombola – como fui formado (a) e me formaram para a educação das relações étnico-raciais?** Neste ateliê, as professoras foram convidadas a elaborar as memórias de seus percursos formativos, assumindo novamente o lugar de autoras das suas próprias experiências, com foco nas formações e

aperfeiçoamentos vividos ao longo da docência que tematizaram as relações étnico-raciais, e como se vinculam à sua atuação em uma escola situada em território quilombola.

Os apontamentos de Nilma Lino Gomes (2002, p. 45) são boas lentes para repensarmos as relações étnico-raciais na escola, uma vez que a “escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro dela é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”.

Para a Profa. Sônia:

O estudo da temática sobre diversidade étnico-racial tem grande relevância nos processos de ensino para o reconhecimento das identidades de valores. O meu interesse em estudar e buscar informações sobre esse tema, surgiu a partir de minha atuação na Escola Nelson Borges, observando que muitas crianças e adolescentes ainda sofrem preconceitos devido a sua cor da pele e por serem de uma comunidade quilombola.

Recordo-me, que durante a graduação não tive a oportunidade de conhecer sobre a temática, a grade da minha época não contemplava esses estudos, minha experiência com a temática se deu através de novelas, filmes e publicidades, mas a partir do processo de reconhecimento da comunidade tivemos acesso a muitas informações, conhecimento recordei que participamos do seminário oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o IFRN/Campus Ipanguaçu/RN. E por atuar em uma escola em território quilombola, vejo a necessidade de conhecer mais sobre a temática.

Assim, considero de suma importância de trabalhar a educação para as relações étnico-racial dentro e fora de sala de aula, pois é o espaço que promove o diálogo e socialização. Atualmente com o reconhecimento da comunidade vejo que universidade está mais próximo de nós, alunos que pesquisam sobre o tema também estão aqui proporcionando momentos como esse que nos leva ainda mais a pensar sobre temática.

O reconhecimento de si mesmo nesse processo formativo é fundamental para o trabalho com as diferenças e a educação para as relações étnico-raciais, com vistas à aprendizagem da convivência harmônica com todos. Assim, é fundamental repensar a importância do respeito e da valorização do pertencimento étnico-racial na Escola Municipal Nelson Borges Montenegro, na comunidade remanescente de quilombolas Picadas, pois desta forma poderemos preparar as crianças e jovens para uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

Cientes da Lei nº 10.639/2003 e da obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, as professoras reconhecem a importância do ensino de história da África e de dar visibilidade aos valores sociais e culturais que, de certa forma, permanecem silenciados no âmbito educacional.

Nesse sentido, é necessário conhecermos os instrumentos legais que amparam essas mudanças curriculares, como a Lei n.º 10.639/2003, que, de acordo com Silva (2013), é uma conquista para educação brasileira, uma conquista da persistência tanto do movimento negro quanto das famílias negras, como também pelo reconhecimento da contribuição dos seus povos e descendentes na formação da nação brasileira. A escola e o professor têm papel importante nessa construção, principalmente porque é preciso superar práticas pedagógicas que não valorizam as diferenças étnico-raciais.

Nessa perspectiva, a narrativa da Profa. Sônia exemplifica como o indivíduo transforma as próprias recordações, o próprio passado, em caminho de reatualização do presente. As lembranças de Sônia nos ajudam a vislumbrar lacunas existentes na formação inicial e continuada do professor. Observemos agora o relato da Profa. Maria dos Navegantes:

Eu como professora, da referida escola não tive formações inicial sobre a temática e as formações continuadas que tivemos foram ofertadas pela secretaria de educação. O que nos ajudou bastante a conhecer sobre as relações étnico raciais e comunidade quilombolas, foram esses momentos formativos como também nas visitas que a escola promoveu com os alunos, professores e representantes da associação a comunidade Riacho em Currais Novos e outra comunidade na Paraíba.

Vale salientar que a Fundação Palmares contribuiu muito para a escola nesse sentido, proporcionou a criação de um ambiente através de palestras e encontros que ofereceu a comunidade escolar conhecer a manifestação das relações étnico-raciais de forma transformadora, conduzindo-nos à superação dos preconceitos e das discriminações na comunidade. Recordo-me, da diretora Rayrane Ribeiro que na época era aluna do curso de especialização-UNIAFRO/UFERSA, criou no dia da consciência negra uma exposição na escola que anualmente acontece e muito bem sucedida.

Assim, vejo que é preciso uma (re)educação para as relações étnico raciais é olhar para os professores e professoras, e toda equipe comunidade escolar no combate de práticas antirracista e que, para a sua concretização, é necessário desconstruir mitos enraizados nas práticas escolares.

Vemos neste relato que as experiências formativas dessa professora, expressas em sua narrativa autobiográfica, trazem à tona os efeitos da conversa entre a leitura do contexto e a memória sobre o vivido, um diálogo que já nos disse muito e continuará a dizer; porque sua enunciadora, que está sempre fazendo uma leitura de si e do mundo, lembrando e esquecendo, contando e guardando o vivido, reinventando seus tempos e suas histórias.

A Profa. Ivone partilha de lembranças semelhantes:

Me recordo que durante minha graduação desconheço momentos em aula de sala, ou debates, palestras na universidade que abordasse a questão das relações étnico-raciais na escola. Nesse contexto, vejo a necessidade de se repensar a oferta de formações tanto inicial como continuada para os professores. Pois atualmente como

professora em uma escola em território quilombola, que meu contato com o tema deu-se através do processo de reconhecimento da comunidade onde tivemos momentos riquíssimos de estudos que corroboram para nosso entendimento em relação as questões étnico raciais na escola. Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento de extrema importância para o combate à mentalidade racista e discriminadora nas escolas públicas.

Nas falas, percebemos ativamente a condição das narradoras, que reelaboram o passado lembrado e o presente onde contam, “tendo sua experiência como farol que as guia” (Melo, 2018, p. 135). Na verdade, “são artesãs da memória, são leitoras que atribuem sentido ao lido e que reconhecem e exploram as lacunas, aberturas, vazios e potencialidades, em relação a educação étnico racial na escola” (Melo, 2018, p. 135).

As narrativas esboçam uma ação colaborativa, na qual as reflexões sobre suas histórias de profissionalização nascem de complexas relações entre as professoras, seus tempos históricos, suas histórias e a materialidade discursiva em suas práticas pedagógicas. No **3º ateliê - Eu, professora e minhas práticas pedagógicas**, descobriremos como as professoras narradoras convertem os conhecimentos de relações étnico-raciais apreendidos em prática pedagógica comum aos demais membros da comunidade.

Embora o Brasil é um país multiétnico, pois formado por indígenas, africanos e europeus, ainda assim o racismo violenta as populações negras, que o sofreram e sofrem até os dias atuais. Esse racismo também difundiu a ideia de uma cultura eurocêntrica, superior às outras e, portanto, mais valorizada e aceita. Toda essa construção negativa em torno da população negra vem desde os tempos da escravização e a escola, enquanto instituição, acaba sustentando e reproduzindo esses estereótipos negativos.

Nesse contexto, veremos na fala da Profa. Sônia Maria a importâncias de práticas pedagógicas que minimizam posturas racistas na escola. Segundo a professora, a função das práticas pedagógicas é facilitar e promover a aprendizagem entre os discentes.

Dessa forma, me esforço para planejar e realizar atividades que ajudem os alunos a aprenderem o conteúdo proposto. Mais que boas notas, pretendo que, no final do ano, os estudantes tenham aprendido o necessário para serem cidadãos críticos e conscientes que contribuam com a sociedade (Sônia Maria).

Ela identificou no espaço escolar a ausência de cartazes, brinquedos, livros de literatura infantil e juvenil que expressem a existência de pessoas negras na sociedade brasileira. Apontou também o despreparo e a falta de formação adequada dos profissionais da escola para lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, estando o debate ausente das pautas de reunião

pedagógica e dos planejamentos: “[...] entendo ser de extrema importância conhecer para se ter práticas pedagógicas que atendam as questões étnico-raciais” (Sônia Maria).

Em sua narrativa, ela problematiza e reflete sobre suas práticas e outras questões, que ampliam muito seu campo de visão, o olhar dela sobre o espaço escolar, causando, assim, inquietamento. Constata-se, assim, a escassez de debate sobre o tema das relações raciais na escola e, desta forma, vemos que temas importantes para a inclusão de pessoas negras no espaço escolar acabam não sendo valorizados.

Assim, é importante que as(os) professoras(es) estejam abertas(os) para a desconstrução de práticas pedagógicas que incitam o preconceito, seja ele qual for.

A prática docente nesse sentido deve perpassar impreterivelmente por espaços políticos de atuação, por posicionamentos incisivos que levem em consideração novas posturas no intuito de romper com velhos paradigmas sociais e raciais sustentados por discursos etnocêntricos consolidados em nosso país. Através do contato e inserção nos debates étnico-raciais, mobilização e conscientização de suas práticas sociais e pedagógicas diante da diversidade que caracteriza nossas escolas, podemos vislumbrar uma realidade em que o trabalho docente esteja aliado às demandas éticas e sociais de sua realidade (Santos Neto, 2015, p. 103).

A Profa. Maria dos Navegantes também trouxe suas considerações sobre a importância da discussão acerca da diversidade:

Que ela deve ser inserida, por meio da família e das/os docentes através das suas práticas pedagógicas, independente do pertencimento étnico racial destes/as, a escola enquanto espaço formador deve valorizar a diversidade das/os suas alunas/os, um lugar que valorize as culturas e descobertas. Para isso devemos buscar leituras e em outras fontes, embasamento para que possamos melhorar nossa atuação em sala de aula. Sabemos que os recursos são poucos em termo de acervo, mas temos outros acessos que vão ajudar na melhoria da nossa prática, através dela podemos ensinar e nossos alunos aprenderem a recolher as diferenças por meio dos distintos grupos sociais e étnicos. Hoje vejo na minha experiência e na reflexão que faço sobre minha prática, o quanto agi em terminadas situações em sala de aula de forma errada simplesmente por falta de conhecimento. Acredito que seja uma realidade de muitos professor/es/as age sem embasamento.

Refletir sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 é urgente e necessário, pois o referido documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, defendendo a importância da formação para os professores.

Assim, vemos que a memória é um processo que se constitui de interpretação (Melo, 2018), pois “recordar é algo que nós fazemos e para o que necessitamos de oportunidade, do recurso da imaginação e da habilidade de composição”. Por essas razões, a memória tem forma

de narração “desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que a faz significativa. E o mesmo acontece em relação à antecipação do futuro” (Larrosa, 2004, p. 16 *apud* Melo, 2018, p. 151). Quando recorrem à imaginação para elaborar sua narrativa, as narradoras dão provas de que o texto que emergirá de sua voz não está interessado em “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. A narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1985, p. 205 *apud* Melo, 2018, p. 151).

As reflexões trazidas pela Profa. Ivone sobre suas práticas pedagógicas nos ajudam a vislumbrar a relação harmoniosa entre a fragilidade na formação inicial/continuada e a busca por conhecer e aprimorar sua prática. Nesse tear narrativo, especialmente em relação às práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais, a professora diz que:

[...] tratar essas questões não é fácil, mas também não é impossível. O professor precisa estar atento às mudanças no âmbito educacional, e mesmo diante dos desafios e dificuldades é preciso buscar sua autoformação, ler, estudar sobre a temática. É de extrema importância para o combate à mentalidade racista e discriminadora nas escolas públicas. Pois, nas minhas práticas pedagógicas, procuro repassar as informações de forma prática, objetiva e clara, a fim de melhorar aprendizagem dos educandos. Trazendo texto, momentos para discutir o tema, fazendo com os alunos sintam-se parte dessa construção.

As práticas pedagógicas e experiências formativas das professoras de uma escola em território quilombola, expressas em suas narrativas autobiográficas, trazem reflexões importantíssimas sobre sua trajetória de vida e suas memórias formativas, um diálogo que já nos disse muito e continuará a dizer; porque enunciam histórias parecidíssimas, mas absurdamente únicas, que estão sempre contando e guardando o vivido, reinventando seus tempos e suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, me propus a conhecer as histórias de vida e de profissionalização de professoras que atuam em uma escola quilombola, e as formas como elaboram, narrativamente, representações de si a partir das suas relações com a educação das relações étnico-raciais. Meu olhar para as especificidades de seus caminhos como professoras quis interpretar suas memórias com as lentes da experiência, estabelecendo uma aproximação entre as suas histórias de vida e seus processos formativos.

Nesse sentido, procurei compreender a relação entre suas trajetórias de vida, formação e experiências de atuação em uma escola em território quilombola, a partir de suas recordações e narrativas como professoras em espaços de autoformação. O campo da Educação foi o território sobre o qual construí esse estudo e base para os diálogos. Considerando os riscos, a exposição, a fragilidade de universo amplo da pesquisa com narrativas de si, considero que esses elementos estão presentes nas Ciências Humanas: uma rede de saberes diversos em articulação, com aberturas, especulação, mudança, passíveis de reinventar os cotidianos (Cf. Melo, 2018, p. 247).

Amparada nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, procurei fazer das narrativas autorreferenciais das professoras o caminho central para refletir sobre seus processos formativos e a continuidade da formação. E foi esse movimento que tentei propor em toda essa trajetória de pesquisa-formação, tanto nas minhas andanças por tempos e espaços formativos, como nas narrativas autobiográficas que li das professoras. Assim, deu-se minha relação com o objeto de estudo dessa investigação.

Assumi, a partir dos momentos que tive com as professoras na produção das suas narrativas e processos de (auto)interpretação, uma permanente postura de abertura à aprendizagem. Destaquei esse percurso ao longo do texto, de modo compreensível, para o leitor perceber as condições da relação entre mim e as sujeitas ouvidas, e as implicações desses contatos para o que me propus a estudar e os métodos/teorizações que escolhi utilizar.

Nessa tessitura da pesquisa-escrita, tentei elaborar um texto que convidasse o leitor a uma reflexão sobre experiência, narrativa, memória, práticas culturais e relações étnico-raciais na escola. São conceitos, campos de teorização, práxis pedagógicas e saberes da vida que atravessam essa dissertação em todos os seus meandros, repensando as fronteiras disciplinares.

Assim, enquanto narravam, as professoras não se prenderam aos pontos do roteiro dos ateliês que elaborei para orientar a conversa. Pelo contrário, “as entrevistas lembravam o movimento das águas do mar: oscilações, avanços, regressões, tempestades, calmaria, contemplação, medo, emoção” (Melo, 2018, p. 249). As professoras transitavam por suas memórias de vida e profissionalização guiadas pelo sentimento inscrito em cada lembrança, que tornaram relevante o vivido e o narrado.

No capítulo final, dediquei espaço especial ao lugar da experiência em suas histórias como professoras, centralizando a discussão no duplo histórias de vidas/processos de profissionalização. As narrativas das professoras revelaram que esses processos (de educar-se e de experienciar na prática) não estão separados da discussão sobre o papel da formação inicial e continuada e da promoção de relações étnico-raciais na escola e do respeito ao multiculturalismo em nossa sociedade.

O trabalho constitui-se como importante reflexão sobre a temática, posto que oferece uma leitura interessante a todos os que se interessam pela superação das desigualdades étnico-raciais na escola pública. Assim, eu, Sarah Bandeira, chego a esse momento com a intenção de continuar as leituras no campo das relações étnico-raciais e à docência, e promover uma educação para as relações étnico-raciais que inclua este recorte.

Para dar continuidade a essa pesquisa, pretendo ampliar o diálogo com docentes da Escola Municipal Nelson Borges Montenegro sobre alunos negros egressos de alunos que cursaram ou cursam o ensino superior. Quero refletir sobre sua atuação em sala de aula e suas experiências raciais, verificando se recordam de algum trabalho no campo das relações sociais e educativas à sua época como alunos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMORIM, Antonio. *Escola: – uma instituição social complexa e plural*. São Paulo: Editora Viena, 2007.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. *Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar*. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

CAVALHEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005. CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder -racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Summus, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!* São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, v. 6, n. 14, p. 236-263. 2014.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma praxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; Silva,

José Antonio Novaes da (orgs.). *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des) colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 74-113.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, E. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: Caminhos Abertos pela lei 10.639*. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Caroina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. /Marcus Vinicius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva. Alessandra Borges Fernandes, organizadores- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 40-51, set. a dez. 2002.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Artmed Editora, 2010.

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

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

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

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

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. *Sankofa*, São Paulo, ano X, n. XIX, ago. 2017.

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

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v.10, set., 2007.

LOPES, Juliana Crespo; INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada em estudantes. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-15, jul./set. 2020.

MACHADO, J. C. *O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores* (não publicado). Trabalho de conclusão de estudos de Teoria da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF, 2011.

MACHADO, Jane do Carmo; NEVES, Rui. Ateliê de formação: espaço de constatações, reflexões e aprendizagens. *Campo abierto*, Badajoz (Espanha), volume monográfico, p. 93-105. 2015.

MELO, André Magri Ribeiro de. *Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar*. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- MELO, André Magri Ribeiro de.; OLIVEIRA, Míria Gomes de. Eu, leitor de mim: saberes narrativos e reflexividade autobiográfica no sertão potiguar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.
- MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MUNANGA Kabengele. *Negritudes: Usos e Sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista Inovação*, v. 4, n. 1, p. 63-76., 1991.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.
- OLIVEIRA, Iolanda et al. Racismo no Brasil. São Paulo; Peirópolis: ABONG, 2002. p. 17-43,
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SACRISTÁN, J. G. et al. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. Portugal: Porto, 1995.
- SANTOS NETO, Mario Lopes dos. *As ressonâncias de uma reparação tardia: um estudo sobre as experiências docentes diante do ensino de história e cultura afro e das relações étnico-raciais na comunidade do Curuzú*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia,, Salvador.r (BA), 2015. Disponível em: Acesso em: 20 maio.2024.
- TARDIFF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2010.
- WUTZKI, Nathalie Cristina. A educação como caminho: pergunta, movimento, sonho, criação, transformação... In: SPIGOLON, Nima; NOGUEIRA, Adriano (orgs.). *Oprimido(s)*

da pedagogia ao teatro: Paulo Freire e Augusto Boal. 1. ed. São Paulo: Cartago Editorial, 2018, p. 69-73.