



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES

**SABERES E NARRATIVAS DOCENTES:
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO**

Maceió-AL

2020

GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES

**SABERES E NARRATIVAS DOCENTES:
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi

Co-orientador: Prof. Dr. Anderson Alencar Menezes

Maceió-AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

G633s Gomes, Gustavo Manoel da Silva.
Saberes e narrativas docentes : memórias e experiências no ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano / Gustavo Manoel da Silva Gomes. – 2020.
269 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Co-orientador: Anderson Alecar Menezes.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 246-258.

Apêndices: 260-269.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Saberes de docente. 4. História de vida. 5. Alagoas - Sertão. I. Título

CDU: 37.013.43



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SABERES E NARRATIVAS DOCENTES: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
DO ENSINO DE HISTÓRIA E DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO
SERTÃO ALAGOANO

GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01º de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Laura Cristina Vieira Pizzi

Prof(a). Dr(a). LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI (UFAL)
Orientador

Anderson de Alencar Menezes

Prof(a). Dr(a). ANDERSON ALENCAR MENEZES (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Roseane Maria de Amorim

Prof(a). Dr(a). ROSEANE MARIA DE AMORIM (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Martha Rosa F. Queiroz

Prof(a). Dr(a). MARTHA ROSA FIGUEIRA QUEIROZ (Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia)
Examinador(a) Externo(a)

Gian Carlo de Melo e Silva

Prof(a). Dr(a) GIAN CARLO DE MELO E SILVA (UFAL - Programa de
Pós-Graduação em História)
Examinador(a) Externo(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço com grande satisfação e alegria a todas as pessoas que colaboraram para a efetivação desta tese.

Às professoras e professores da educação básica sertaneja, profissionais das redes municipais de ensino de Delmiro Gouveia, Água Branca (AL) e Canindé do São Francisco (SE), e da rede estadual de ensino de Alagoas que foram sujeitos/parceiros relevantes nesse exercício de reflexivo. Obrigado pela confiança depositada neste pesquisador e pela partilha de vossas histórias de vida, tão íntimas, ricas e densas, com as quais pude aprender sobre muitas coisas distintas, complexas e importantes.

Agradeço também a orientação atenta e esmerada da Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi e a co-orientação do Prof. Dr. Anderson Alencar Menezes, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), reconhecidos pela alta respeitabilidade intelectual. Com eles aprendi muito a fim de alcançar refinamento conceitual, rigor metodológico e análises críticas perspicazes e sensíveis.

Da mesma forma registro minha satisfação em ter como examinadores da banca de qualificação e defesa as professoras Dras. Martha Rosa Figueira Queiroz (UFRB) e Roseane Maria de Amorim (UFPB/UFPE), bem como o Prof. Dr. Gian Carlo de Melo Silva (UFAL/UFRPE). Profissionais que a partir de diferentes perspectivas ampliaram os repertórios reflexivos para esse trabalho partilhando provocações, horizontes e conexões sempre muito desafiadoras e produtivas.

Registro também a gratidão ao colegiado de História da UFAL: professores, técnicos e estudantes, por terem aprovado o meu afastamento temporário das atividades docentes para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos de doutoramento. Sem a compreensão, sensibilidade e compromisso dos pares em oportunizar processos de formação profissional para melhoria da universidade pública, tudo seria bem mais difícil e menos enriquecedor.

Agradeço também às instâncias oficiais da educação pública do sertão, representados aqui pela equipe da 11ª Gerência Regional de Ensino (GERE/SEED/AL) e da coordenação de Ciências Humanas da SEMED/Delmiro Gouveia que muito me ajudaram autorizando as minhas pesquisas por registros e fontes escritas em seus arquivos. Também agradeço às comunidades de cada escola pública da região que visitei e cujos professores aceitaram fazer parte dessa investigação.

Agradeço com muito afeto aos meus antigos orientandos, pessoas que se transformaram em amigas e amigos pessoais e que me deram muito apoio, atenção e carinho: Ellen Santos,

Ryclesia Carvalho, Raylane Carvalho, Lucas Eduardo, Wilton Cordeiro, Milena Oliveira. Agradeço também ao meu marido, Jefferson Júnior do Nascimento Lima, pela presença, paciência e companheirismo de sempre.

Um agradecimento especial é direcionado a todas e todos integrantes do Abí Axé Egbé, grupo que fundei em 2013 e que articula ciência, arte, educação e militância de um jeito tão saboroso que já virou uma grande família. Obrigado por iluminar, embelezar, ritmar e ensinar tantas coisas preciosas e tornar meus dias mais felizes ao som dos tambores.

Um agradecimento mais do que especial vai às mulheres mais importantes da minha vida: minha mãe, Edneide Borges da Silva, e minha avó, Maria dos Anjos Marinho Lopes. Elas são a minha base. Em meio às agruras de nossas vidas periféricas e nordestinas frente ao patriarcado e ao racismo, elas formaram a estrutura resistente e esperançosa que aprendi a ser. A elas dedico a conquista desse doutorado. Valeu a pena enfrentar todos aqueles desafios e dificuldades. Esse título é mais delas do que meu.

Gratidão aos meus guias e orixás. Ao meu pai Logun Edé e minha mãe Oyá. A todas as forças invisíveis que me protegem, guardam e me potencializam imensamente. Muito obrigado por todo esse axé.

RESUMO

Com a sanção da Lei nº 10.639/2003 intensificaram-se os debates políticos sobre a educação antirracista como instrumento na construção de uma sociedade equitativa. Muitas pesquisas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais têm problematizado ações e temáticas desafiadoras ao cumprimento dessa legislação. Assim, esta tese partiu da hipótese de que os saberes docentes se configuram como mecanismos que interferem na normatização do ensino escolar ao alterar expectativas e (re)criar realidades. Diante dessa problemática, nossa pesquisa objetivou analisar a constituição dos saberes de professores(as) do sertão de Alagoas sobre a cultura afro-brasileira, relacionando-os às suas respectivas práticas de ensino de História e, por meio de uma abordagem pós-estruturalista, compreender como tais saberes foram construídos e subjetivados ao longo das histórias de vida desses profissionais. Para isso, articulamos pressupostos metodológicos que realizam uma genealogia do “eu” (ROSE, 2001) por meio da mediação pedagógica da experiência de si (LARROSA, 2011). Propomos aos sujeitos participantes da pesquisa alguns mecanismos autocríticos e autorregulatórios que os estimulassem a se observarem, narrarem, refletirem, avaliarem, e a partir disso criar condições de transformarem-se a partir da provocação sobre quem eles se tornaram perante o critério étnico e suas formas de lidar com a cultura negra. Ao reconstruir e narrar memórias, os professores apresentam como o tema *cultura afro* emergiu em suas vidas pessoais e profissionais. Adotamos técnicas de entrevistas da história oral (ALBERTI, 2013) e análise do discurso de orientação foucaultiana para o tratamento dos dados empíricos coletados no campo (FOUCAULT, 2012; 2014). Com isso, identificamos não apenas os distintos artefatos, relações e contextos que têm dificultado a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de História, mas também as possibilidades de engajamento e buscas por efetivas ações pedagógicas antirracistas por parte desses docentes. A partir da análise dos dados embasamo-nos teoricamente na epistemologia das práticas profissionais (TARDIF, 2002), pela qual entendemos que os saberes docentes são construções complexas, abertas, múltiplas e orientadas, produzidas e transformadas ao longo do tempo pela prática de ensino cotidiana. Percebemos como os saberes docentes transformam a inserção da temática da cultura afro-brasileira nos currículos escolares: por meio de um entrecruzamento complexo, tenso e disputado de discursos científicos, midiáticos, políticos, normativos e morais que se articulam na prática do ensino de História operando seleções, justificativas, interdições, celebrações, dominações e exclusões, entre outras formas de exercício do poder que se valem de critérios étnicos. A partir desse diagnóstico, categorizamos três tipos de saberes práticos: intermitentes, desestabilizadores e militantes, que, mais do que ações isoladas, demonstram que, paulatinamente, há deslocamentos e realinhamentos políticos, teóricos e metodológicos que estão sendo realizados no interior de uma nova cultura profissional da docência, considerando-se os critérios étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Cultura Afro-brasileira; Saberes Docentes; Histórias de Vida; Sertão Alagoano.

ABSTRACT

By the sanction of law 10.639/2003, political debates on anti-racist education as an instrument in building an equitable society have been intensified. Much research on Education for ethno-racial relations has problematized challenging actions and themes to comply with this legislation. Thus, this thesis started from the hypothesis that the teaching knowledge is configured as a mechanism that interfere in the standardization of school education, by changing expectations and (re)creating realities. Facing this problematic context, our research aimed to analyze the constitution of teachers' knowledge on Afro-Brazilian culture in the *sertao* of Alagoas-Brazil, relating them to their respective History teaching practices and, through a post-structuralist approach, understanding how such knowledge had been constructed and subjectivated throughout these professionals' life stories. For this, we articulate methodological assumptions that carry out a genealogy of the "I" (ROSE, 2001) through pedagogical mediation of the experience of the self (LARROSA, 2011). We proposed to these research individuals some self-critical and self-regulatory mechanisms that stimulated self-assessment, by narrating, reflecting, assessing themselves so as to create conditions to transform themselves from the identity constitution concerning ethnic criterion and ways of dealing with black culture. While reconstructing and narrating memories, teachers presented how the African culture theme emerged in their personal and professional lives. We adopted oral interview techniques (ALBERTI, 2013) and the Foucaultian-oriented discourse analysis (FOUCAULT, 2012; 2014). So, we have identified not only different artifacts, relationships and contexts that have hindered the implementation of law 10.639/2003 in History teaching, but also possibilities for engagement and searches for effective anti-racist pedagogical actions by these teachers. From data analysis, we were theoretically based on the epistemology of professional practices (TARDIF, 2002), in which teaching knowledge has complex, open, multiple constructions, and also oriented, produced and transformed by everyday teaching practice. We perceived that teaching knowledge transforms the insertion of the African-Brazilian culture theme in school curricula through a complex, tense and disputed intersection of scientific, media, political, normative and moral discourses that are articulated in the practice of History teaching. This operates selections, justifications, interdictions, celebrations, dominations and exclusions, among other forms of exercising power that make use of ethnic criteria. From this diagnosis, we categorize three types of practical knowledge: intermittent, destabilizing and militant, which, more than isolated actions, demonstrate that gradually there are political, theoretical and methodological shifts and realignments that have being carried out within a new culture teaching professional, considering ethno-racial criteria.

KEYWORDS: History Teaching; African-Brazilian Culture; Teaching Knowledge; Life Narratives; *Sertao* in Alagoas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHESF – Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNB – Frente Negra Brasileira
GERE – Gerência Regional de Ensino
HD – *Hard Disk*
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LFPA – Linha Férrea Paulo Afonso (LFPA)
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NEHO – Núcleo de Estudos em História Oral
NUDES – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEN – Teatro Experimental Negro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PESQUISAR ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REVISITANDO UM PROBLEMA HISTÓRICO	12
1.1 Redefinindo uma pesquisa.....	22
1.2 Campo, fontes e abordagens.....	25
2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: DILEMAS NA PRODUÇÃO DE UM CONCEITO	35
2.1 A cultura afro-brasileira no discurso científico	39
2.1.1 A formação da cultura afro-brasileira nas novas metanarrativas históricas	44
2.1.2 A renovação da cultura afro-brasileira nas novas metanarrativas históricas.....	51
2.2 A cultura afro-brasileira no discurso do movimento social negro.....	61
2.2.1 O caráter pedagógico do movimento negro sobre a cultura afro-brasileira: um olhar sobre a experiência alagoana.....	69
2.3 O conceito de cultura afro-brasileira hoje: entre representações, dilemas e implicações políticas.....	76
3 A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: DISPUTAS E NORMAS PARA A PRODUÇÃO DE SABERES E SUBJETIVIDADES	81
3.1 O currículo pós-estruturalista: discurso, poder e produção de subjetividades	84
3.1.1 O currículo étnico-racial: entre lutas, regulações e resistências.....	88
3.2 Notas históricas sobre o currículo de História e relações étnico-raciais.....	93
3.3 O currículo, a cultura afro-brasileira e os saberes docentes	104
3.4 A positividade da lei: entre estratégias e armadilhas.....	107
4 METODOLOGIA: NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES	112
4.1 Entre as técnicas do “eu” e a experiência de si: as histórias de vida e a genealogia das subjetividades	116
4.2 A análise do discurso na análise dos dados	129
4.3 Os dispositivos da pesquisa: memórias e história oral	135
5 CENÁRIOS, EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVAÇÕES RACIALIZADAS.....	151
5.1 De Pedra a Delmiro Gouveia: aspectos da formação histórica de um município	151
5.2 Sobre as formas e os sentidos do lugar: as relações étnico-raciais no cotidiano sertanejo	156
5.3 A educação escolar formal e o ensino de história: sobre a (in)visibilidade negra.....	171
5.4 As relações dos sujeitos com a cultura afro-brasileira: o caso das religiões de matriz africana no sertão.....	178
5.5 As relações étnico-raciais nas histórias de vida dos sertanejos: ambiguidades, conveniências e (re)produções do racismo	187
6 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO...	195
6.1 A formação profissional	195
6.2 Os saberes e as práticas de ensino	204
6.3 Os saberes da prática docente sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira	222

7 A DESPEITO DO FIM: UM CONVITE A NOVOS RECOMEÇOS – O POTENCIAL DOS SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE TEORIZAÇÕES PEDAGÓGICAS	232
7.1 Quais as regularidades de significados que as narrativas docentes produzem?	235
7.2 O que podemos aprender do ponto de vista de professores de História sertanejos?	243
REFERÊNCIAS	246
APÊNDICE	259
Apêndice A – Roteiro de Entrevista	260

1 PESQUISAR O ENSINO DE HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REVISITANDO UM PROBLEMA HISTÓRICO

Pensar a educação significa elaborar projetos políticos mais amplos de sociedade. Esta concepção nos faz refletir sobre a historicidade que constitui as lutas em torno de diferentes projetos e processos pedagógicos. Segundo Foucault (2011), com o advento da Modernidade instrumentalizou-se a atividade educativa enquanto tecnologia importante nos processos políticos de construção de identidades sociais, de políticas econômicas e de projetos culturais conforme a lógica de uma sociedade disciplinar. Desde o século XVIII na Europa ocidental, a partir das propostas iluministas de racionalidade, a promessa de emancipação humana pela racionalidade foi paulatinamente substituída pela instrumentalização técnica da razão que, burocratizando o Estado capitalista, criou e legitimou formas de dominação através de saberes, poderes e instituições que redefiniram a cultura ocidental em uma perspectiva universalista.

O autor afirma que este processo se deu através do disciplinamento dos seres humanos, “docilizando” os seus corpos, moldando suas subjetividades e, assim, distribuindo-os entre diferentes lugares a serem ocupados na engrenagem social. Desta forma, a modernidade ocidental arquitetou seu projeto de sociedade criando seus aparatos de dominação e ordenamento sistêmico da vida, estabelecendo hierarquias e condicionando as relações cotidianas de poder. Dessa forma, passou a tornar os indivíduos úteis à lógica hierárquica, vigiada e (re)produtiva das sociedades industriais.

Conforme Nilma Lino Gomes (2017), a racionalidade demonstrativa forjada na modernidade construiu distinções e discrepâncias em lógica binária enquanto forma de organizar e conhecer o mundo. Esses princípios ganharam novas formas e conteúdo a partir das articulações entre as ciências modernas e o Estado liberal, produzindo as verdades e os poderes de que precisavam os grupos que dominavam os campos da ciência, da política, da economia, do direito, etc. Essas regulações da vida social se deram também a partir de uma perspectiva racialista.

Na obra *As palavras e as coisas*, Foucault (2007) realiza uma arqueologia dessas ciências, identificando as mudanças na produção do conhecimento na cultura ocidental entre os séculos XVIII e XIX. Ao fazer isso, o autor analisa a gênese e os fundamentos filosóficos das emergentes ciências humanas. Com isso ele mostra como, ao constituírem o homem como objeto de estudos, elas também construíram a si mesmas na história do nosso saber. Essa análise arqueológica que Foucault empreendeu nos convida a desconstruir de forma problematizadora o processo histórico pelo qual as ciências humanas se tornaram possíveis.

Segundo Foucault (2007), durante o século XVIII o conhecimento era construído por meio de representações que definiam identidades e estabeleciam enunciados verdadeiros sobre a natureza, as características, os conteúdos e as formas de cada objeto de estudo. Assim, cada conhecimento era codificado e organizado hierarquicamente de modo linear. Tal desenvolvimento foi fundamental para o início da era moderna enquanto momento histórico construído sobre numerosas positivities que passavam a se preocupar em delimitar também a consciência da historicidade do homem e de sua cultura, a última positividade do real, o esgotamento fenomenológico das coisas em si, o estabelecimento das verdades últimas sobre a humanidade. Esse nível de compreensão não seria mais alcançável por teorizações contemplativas pautadas em representações, mas em experimentos empíricos e comprovações.

Foi justamente durante esse período de transição do século XVIII para o XIX que a epistemologia se transformou e o homem se constituiu como um duplo empírico-transcendental: fundamento e tema, sujeito e objeto do saber. Isso requereu uma série de adaptações para que esse duplo pudesse ser analisado a partir de sua finitude: materialidade, critérios, métodos e objetivos tiveram de ser repensados e adequados para analisar o ser humano. Das abstrações das ciências econômicas passou-se a pensar não o homem como animal que desenvolve trabalhos e produz sistemas econômicos, mas o homem como representante de suas necessidades; das ciências da linguagem passou-se a pensar não as estruturas morfossintáticas da língua de modo estanque, mas uma linguagem construída por aquele.

Tais estudos científicos emergiram afirmando-se como capazes de reconduzir a consciência do homem às suas condições reais. Dessa forma, a análise da história natural se tornou biologia, a análise das riquezas se tornou economia política e a análise da gramática geral se tornou filologia, e destas surgiram as ciências psicológicas, as ciências sociais e as ciências da linguagem. Para se estabelecerem as ciências humanas definiram com rigor os conceitos, métodos, normas, regras e sistemas que definiam cada objeto de estudo.

As ciências humanas se estabeleceram como *ethos* racional legítimo que serviu de esteio para a modernidade conseguir conhecer e dominar esse ser antes não inventado, não objetivado: o homem. Esse feito na história do pensamento ocidental, embora muito recente, redefiniria os projetos ocidentais de regimes e relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Conhecer para controlar era ainda um dos pressupostos das ciências modernas, inclusive das ciências humanas.

Destarte, para Foucault (2007), essas ciências são mais do que saberes, elas são práticas e instituições que instalaram novas relações assimétricas de poder. É importante refletir sobre esse processo, pois tomar a humanidade como objeto de estudos reconfigurou uma série de

discursos, instituições e práticas que modificaram profundamente as relações humanas a partir de critérios raciais para a reorganização da vida social. A escola foi uma dessas instituições disciplinares que tem o conhecimento científico como referência de sua prática.

Nessa lógica de produção de um saber científico verdadeiro e controlador, se produziu a História durante o século XIX. Uma ciência pautada no positivismo, que produzia narrativas verdadeiras sobre os Estados modernos europeus, imprimindo e elevando a memória dos grandes homens, datas e fatos. Com isso, não só criava imagens nacionais, mas produzia sentimentos civis de pertencimento embasados em perspectivas e rituais patrióticos (SCHWARCZ, 2019). A história era uma narrativa da evolução cultural, um estandarte da civilização e, por isso, seu método positivo se detinha em comprovar as verdades do passado apenas por meio de documentos escritos. Nesse sentido, não se poderia escrever a história das sociedades ágrafas. Esses grupos humanos não eram “civilizados”, não possuíam história, estavam quase destituídos dos critérios europeus de humanidade.

A escola moderna, criação ocidental, com seus dispositivos pedagógicos ensinava este tipo de narrativa: do homem, branco, racional, patriarcal, urbano, burguês, cristão, heterossexual. Uma pesquisa que se detenha a analisar as configurações do ensino de História deve considerar esse processo que, mesmo soterrado, ainda emana imagens históricas ao pensamento dos nossos estudantes em perspectiva de assimetrias raciais.

Foi nessa lógica de dominação que a instituição escolar foi proposta (VARELA, 2011). Mas isso não quer dizer que seu projeto de disciplinamento tenha sempre obtido êxito, pois o desenvolvimento histórico das instituições escolares revela seu caráter polissêmico e conflitante. Se de um lado ela parece ser uma poderosa via de acesso do indivíduo ao conhecimento e à mobilidade social, de outro ela é vista como promessa de potencialidade econômica e produtiva dos Estados neoliberais (MARSHALL, 2011; PETERS, 2011). Se de um lado ela é uma instituição que disciplina, seleciona, insere ou descarta os indivíduos da vida social, dominando-os de diversas maneiras e localizando-os em seus devidos lugares dentro do projeto social que se deseja alcançar, de outro lado também ela mesma é palco de micropoderes, de conflitos, de lutas cotidianas e suas formas de resistência (FOUCAULT, 1979; 2011). A escola é, portanto, um espaço de disputas.

Nesse cenário institucional, um dos recursos definidores dos projetos educativos é o currículo. Mais do que um documento que seleciona, organiza conteúdos e produz diretrizes pedagógicas, é um dispositivo de poder que produz subjetividades (POPKEWITZ, 2011; SILVA, 2006; 2013).

Para Foucault (1979), um dispositivo não é apenas um único elemento, mas uma formação, uma rede heterogênea de artefatos culturais que são construídos para atender urgências históricas ao produzirem, de maneira estratégica, uma série complexa de relações de poder. Essas relações, contudo, não são estanques, pois podem sofrer mudanças e deslocamentos. Nesse sentido, um dispositivo exerce diferentes funções nas relações de poder: criar, mediar, disputar, dominar ou resistir entre as ambiguidades dos procedimentos para se alcançar certos objetivos pré-determinados e os deslocamentos de tais investimentos por múltiplos outros poderes (FOUCAULT, 1979; CARNEIRO, 2005). Em termos de efeitos, como explica a filósofa Sueli Carneiro (2005), um dispositivo constrói uma certa noção de existência, uma identidade social. Ele classifica os seres e os divide conforme os projetos políticos a que atendem.

Conforme a autora, a lógica binária da modernidade, construída num processo de autoafirmação e defesa da classe burguesa que se tornava hegemônica no século XVIII, atendia aos seus projetos de governo e lucratividade: uma economia produtivista, uma política de dominação e uma cultura universalista, docilizadora, que construiu modelos estaques de identidades a serem disciplinados, difundidos, subjetivados e reproduzidos em escalas cada vez maiores. Foi pelos objetivos, discursos e instituições burguesas que se constituíram os dispositivos binários de identidade: o “eu” e o “outro”, o racional e o louco, o normal e o anormal, o vital e o doente, o masculino e o feminino. Carneiro (2005) critica o fato de que a análise de Foucault sobre os dispositivos de subjetivação moderna não se deteve detalhadamente nos dispositivos de “racialidade”. Ela acrescenta que este foi um dispositivo importante na organização social ocidental, pois produziu distinções como “superior” e “inferior” a partir da cor de pele, sendo a branca o modelo de razoabilidade, normalidade, vitalidade e superioridade.

O racismo corresponde a essa produção de dispositivos raciais para mediar as relações sociais. Esse saber-poder não é simples e tradicionalmente desprezou o ódio entre as raças, tampouco é apenas uma operação ideológica de uma classe ou de um Estado para desviar as hostilidades que receberiam de um inimigo político. Ele não é apenas um vacilo moral de uma pessoa “desequilibrada” ou apenas a corrupção dos comportamentos institucionais. Mais profundo, o racismo é também uma estratégia política integrante da economia do biopoder (FOUCAULT, 1999). O racismo foi produzido como um saber teórico, inicialmente apoiado numa perspectiva biológica para explicar a “naturalidade” das raças que caracterizariam os diferentes tipos de seres humanos. Assim, ele é um saber-poder cujo potencial político foi

desresponsabilizar os sujeitos históricos por produzi-lo e perpetuá-lo através dos projetos civilizatórios que empreenderam.

Para Foucault (1999), o racismo é o avesso do projeto revolucionário. É o estabelecimento autoritário de uma hegemonia. A não possibilidade de transformação. A não convivência com a pluralidade. A não democracia. Ele cumpre a função de morte na economia do biopoder exercida pelos Estados Modernos, em que se garante a vida de uns e se autoriza a morte de outros conforme seus fenótipos, culturas, ancestralidades e condições sociais. Foucault explica que no século XX a perspectiva racial foi transformada em estratégia global dos conservadorismos sociais, transformando-se oficialmente em racismo de Estado. Sua função é introduzir uma separação e um corte na produção e controle da vida: vigiando, controlando, classificando, segregando e eliminando os indesejados para que a vida social se normalize, consolidando o etnocentrismo como única possibilidade de existência¹.

O currículo foi implementado nas práticas ocidentais de escolarização como um dispositivo de racialidade, ou seja, de fabricação e ritualizações de saberes, práticas e identidades pautadas em distinções, hierarquizações e segregações a partir de critérios como cor de pele, ancestralidade e tradições culturais. Historicamente ligado às estruturas de disciplinamento e desigualdade social, ele cria novas realidades sociais, culturais e políticas, esquadrinha determinadas leituras do mundo e também os sujeitos em formação.

Logo, o currículo é, ao mesmo tempo, tanto o que os sujeitos históricos fazem com ele quanto os efeitos que provoca nos próprios sujeitos históricos (GOMES, 2006b). Neste sentido, somos também corpos e subjetividades “curricularizadas”. Dito de outra maneira, não se trata apenas de produzir saberes escolares, mas de definir posições, “identidades”². Justamente por essa positividade é que o currículo é um instrumento de lutas políticas: porque funciona como tecnologia de normatizações e de reposicionamentos na vida social.

¹ Embora o conceito de raça e as teorias a seu respeito tenham sido abolidas das discussões das Ciências Biológicas e da Antropologia, o racismo ainda existe não só como valor social que orienta as condutas, mas também enquanto prática de poder cotidianamente atualizada e direcionada a grupos historicamente marginalizados conforme seus fenótipos, culturas e ancestralidade. Almeida (2019) analisa o racismo brasileiro afirmando o quanto o projeto nacional, mesmo o republicano, desenhou-se conforme diferentes critérios de cidadania, perpetuando-se num sistema de Direito marcado pela dissimetria, a partir do qual inclusive, o critério racial foi elemento crucial nas definições das posições, das possibilidades e das experiências políticas e econômicas de cada sujeito. Para Almeida, o racismo é um sistema de racionalidade que se manifesta como valor ético e estrutura as práticas pessoais e institucionais que culminam em desvantagens ou privilégios na vida nacional ainda hoje fundamentada na ideia de raça.

² Pensamos a identidade não como uma propriedade fixa, mas como uma produção discursiva aberta, processual e sempre em movimentos de deslocamentos oriundos de uma série de contextos e lutas políticas (FOUCAULT, 1979; TARDIF, 2002; HALL, 2006; SAID, 2007).

Conforme Bittencourt (2006), para que ocorram mudanças curriculares é necessário que tenham existido mudanças na sociedade. Quando se reconhece que surgiram novas demandas socioculturais e políticas, e estas mudanças se refletem no ambiente escolar, faz-se necessário repensar e modificar as propostas curriculares³.

Em uma sociedade cada vez mais assumida como heterogênea, para se chegar a níveis aceitáveis de escolarização necessita-se não apenas de altos investimentos financeiros por parte dos governos, mas também de currículos flexíveis (BITTENCOURT, 2008; POPKEWTIZ, 2011). No Brasil, o ensino de História ainda necessita pluralizar e ressignificar os discursos, as memórias e as identidades sociais, e a escola enquanto espaço público (SILVA, 2006; SEFFNER, 2019) é um local muito propício a este trabalho.

Assim, pensar o currículo é pensar o poder. Não o poder como objeto ou propriedade, não como estrutura ou centralismo, mas o poder como prática, como exercício microcômico, capilar e fluido (FOUCAULT, 1979). Nessa perspectiva, consideramos que o poder não emana do Estado. Atravessa-o, mas o faz da mesma forma que com as instituições sociais, os saberes e as subjetividades que se relacionam por sua ótica de dominação e resistência em provisórios exercícios de poder. Foi nessa lógica que se travou uma importante batalha discursiva e política de cunho curricular no Brasil ao longo do século XX, e que teve resultados legais no início do século XXI.

Desde o período pós-abolição, diferentes movimentos sociais negros como a Frente Negra Brasileira (FNB), nas décadas de 1920 e 1930, o Teatro Experimental Negro (TEN), nos anos 1940 e o Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do final dos anos 1970, enfatizaram uma pauta que visava garantir mudanças no ensino básico brasileiro, inserindo a história da África e da cultura afro-brasileira na educação. Esses movimentos perceberam o seu potencial reconstrutivo, aquilo que Foucault chamou de positividade da instituição escolar, e requisitaram a educação como um importante artefato de disputa, porém dentro dos critérios antirracistas pelos quais lutavam.

Aglutinando indivíduos e coletivos negros diversos compostos por intelectuais, religiosos, artistas, políticos, trabalhadores, donas de casa, etc., esses movimentos geraram discursos que produziram fissuras na imagem de uma nação brasileira harmoniosa e etnicamente

³ Exemplo disso é percebido através do percurso do ensino de História no Brasil. No século XIX ele esteve associado a projetos políticos e culturais de formação de uma nacionalidade idealizada e eurocêntrica (FONSECA, 2011). Seu caráter cívico e conservador foi duramente questionado no processo de reabertura democrática do país durante a segunda metade do século XX como resultado das lutas políticas de diferentes movimentos sociais em prol da democracia. Já no início do século XXI o ensino de História foi transformado política e juridicamente, garantindo a presença de identidades culturais historicamente marginalizadas como negros, indígenas, etc.

democrática (MUNANGA, 2008; QUEIROZ, 2010; GOMES, 2017). A partir de suas experiências sociais e de seus posicionamentos enquanto cidadãos negros numa sociedade que busca defini-los, dominá-los e excluí-los, eles produziram pautas que requeriam a educação escolar como um bem público reconstrutor da memória cultural do país que deveria contemplar a presença negra sem estereótipos.

Nesse sentido, conforme nos explica Gomes (2017), podemos dizer que o movimento social negro agiu historicamente no Brasil como um articulador, produtor, sistematizador e demandante de conhecimentos sobre questões raciais construídos por diversos setores da população negra. As práticas discursivas do movimento negro constituíram, e ainda constituem, narrativas históricas densas que produzem uma realidade social assumidamente desigual e conflituosa. Fazem isso tanto a partir dos conceitos, modelos identitários, definição de problemas, métodos e fontes que manuseiam, quanto das proposições de pautas políticas que elaboram. Desta forma, define a autora, o movimento negro emerge historicamente também, como instância educadora, atuado pedagogicamente na mediação entre os poderes nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais em nosso país.

Gomes (2017) ressalta que os conhecimentos produzidos por tal movimento pretendiam ser cumpridos em perspectiva emancipatória, de modo que suas teses foram transformadas em reivindicações legais e, posteriormente, algumas delas se tornaram políticas públicas no início do século XXI. Destarte, na breve história republicana do Brasil, o movimento negro é um dos principais mediadores entre as comunidades negras, o Estado, a sociedade como um todo, a escola básica e as universidades, produzindo novas pedagogias e subjetividades desestabilizadoras.

Foi, portanto, no sentido “da periferia para o centro” que se exerceu um micropoder que, fazendo identificar problemas sociais, como o racismo e a sua decorrente segregação social, os movimentos negros lutaram e conseguiram promover mudanças no aparelho jurídico desse mesmo Estado (BEM, 2006), garantindo, dentro de sua lógica burocrática e de sua positividade disciplinar, uma reconfiguração curricular que seguisse princípios que lhes fossem mais democráticos e inclusivos. Desta maneira, em janeiro de 2003 se tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todo país. Esse tema, conforme legislação federal, deve ser ministrado em todas as disciplinas escolares, sobretudo nas áreas de História, Arte e Literatura (BRASIL, 2003).

Embora discutir a história da África e da cultura afro-brasileira nas práticas escolares seja uma necessidade histórica legítima, a efetivação de seu ensino ainda é um desafio, também pela existência de outros micropoderes que emanam de diferentes fontes e formas de saber.

Sendo uma obrigatoriedade gerada a fim de criar mecanismos educativos para se combater o racismo, a inserção no currículo escolar dessa proposta flutua entre a politização e a folclorização das identidades culturais negras. Este fato tem muito a ver com as formas como nossas subjetividades têm sido historicamente construídas através do olhar em relação à negritude.

Na escola, na mídia, nas festas e em outros espaços, temos encontrado referências históricas da presença negra comumente vinculada a um passado distante, quase mítico, ora com habitantes de reinos exóticos aos “nossos” gostos éticos e estéticos, ora como escravizados, mas comumente enquanto seres de produções culturais e sociais inferiorizadas. Tais representações foram alimentadas durante muito tempo por discursos oficiais, científicos, fundadores de paradigmas⁴ interpretativos sobre as identidades culturais negras no Brasil. Discursos que pela ótica da dominação colonizaram e estereotiparam estas identidades culturais a fim de, pela legitimidade científica, produzirem determinados tipos de sujeitos afro-brasileiros (GOMES, 2013).

Estes discursos que educaram os nossos olhares têm, também, sua historicidade. No Brasil, a preocupação científica e conceitual com o negro e sua cultura formaram um *corpus* livresco a partir do advento da República. Em fins do século XIX, sob nova jurisdição política, os intelectuais assumiram o compromisso de (re)pensar a nação brasileira e reorganizá-la. Naquele contexto de mudanças institucionais, precisava-se analisar a população negra que não era mais escravizada e fluía dentro de possíveis conceitos de cidadania em que os “novos” lugares a serem ocupados por essa população começavam a ser redefinidos (ALBUQUERQUE, 2009). Foi nesta mesma época que surgiram e ganharam fama internacional os estudos de Nina Rodrigues na busca de explicar e classificar a presença cultural negra no Brasil a partir da eugenia. Já no início do século XX, os estudos de Arthur Ramos e Gilberto Freyre, influenciados pelo difusionismo cultural, condensaram o desejo do Estado Vargas de apagar simbolicamente os conflitos e construir um discurso de harmonia, mestiçagem e democracia. Nestes estudos, que legitimaram a ordem social desigual ao passo que forjavam o sentimento

⁴ Para Thomas Kuhn (2000), um paradigma é um estado de normalização da produção científica que fornece os fundamentos teóricos, metodológicos e estabelece os modelos explicativos partilhados entre uma comunidade científica. Os paradigmas sofrem críticas, entram em crise e são transformados ou abandonados, dando lugar a novos modelos. Aqui falamos de autores que fundaram os diferentes paradigmas que foram aceitos e partilhados por parte considerável de cientistas brasileiros em diferentes épocas até que esses mesmos modelos entrassem em crise e fossem substituídos por novos. Cada paradigma não só explicou historicamente a negritude no Brasil, como também lhes definiu características específicas, fabricando discursivamente diferentes modelos de identidade negra. Assim esses paradigmas criaram expectativas e projetos para que o Estado pudesse administrar as relações sociais dessa categoria étnica: vida e morte, visibilidade ou invisibilidade, inclusão ou segregação, equidade ou precarização.

de uma comunidade nacional, a cultura afro-brasileira foi abordada segundo uma perspectiva folclorista, ou seja, cujo exotismo sedutor era permitido de ser reconhecido e apreciado enquanto não oferecesse riscos políticos aos poderes hegemônicos (GOMES, 2015).

Nos anos 1960, com o crescimento das críticas marxistas num Brasil que não conseguia mais esconder as acentuadas desigualdades sociais, os estudos de Florestan Fernandes denunciaram o mito da democracia racial afirmando a existência do racismo no país. Não obstante, Fernandes tomava as práticas culturais afro-brasileiras como um campo de espetacularização e alienação política (SLENES, 1999).

Desse modo, através da intelectualidade brasileira foram interpretadas, definidas e (des)qualificadas as práticas consideradas “autênticas” da cultura afro: a culinária “colorida e saborosa”, a indumentária “típica e chamativa”, a dança “selvagem e sensual”, a música “frenética e desordenada”, o candomblé como um “culto fetichista e primitivo”, os contos populares “supersticiosos”, a escultura “grosseira”, a sexualidade “permissiva”, a educação “folgada”, o vocabulário “exótico”⁵ (GOMES, 2013). Na lógica explicativa burguesa e liberal (CHAUÍ, 1985), a cultura afro-brasileira era folclorizada conceitualmente; intelectualmente definida, colonizada, inferiorizada; era política e discursivamente submetida.

A partir da segunda metade do século XX foi que, analisando e reconhecendo as experiências históricas e os modos de viver da população negra no Brasil, intelectuais estrangeiros como Peter Fry, Carlos Vogt, Robert Slenes, Kabengele Munanga, e intelectuais afro-brasileiros como Lélia González, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Petronilha Silva, Martha Rosa Queiroz, Florentina Souza, Nilma Lino Gomes, e o próprio MNU, revisaram o paradigma que entende a cultura como mediadora de relações políticas, definindo a cultura afro-brasileira como um conjunto de articulações entre memórias culturais africanas e as novas experiências sociais impostas às populações negras escravizadas e suas descendências numa sociedade organizada a partir de critérios raciais. Assim, a cultura é compreendida como um espaço criativo de significação e mediação de lutas políticas que se dão por diferentes práticas.

Contudo, muitas pesquisas indicam que têm predominado as abordagens folcloristas no ensino sobre culturas africanas e afro-brasileira (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018; REGIS; BASÍLIO, 2018; SILVA, J. 2018; COELHO, 2018). Perguntamo-nos então: *quais fatores políticos e culturais que interagem na e com a escola têm construído barreiras à efetivação de um ensino crítico e contextual sobre a história e cultura negras em nossas realidades pedagógicas?*

⁵ Esses são adjetivos atribuídos pelos referidos pensadores brasileiros em suas obras.

Por muitas vezes, quando um docente aborda as práticas, representações e expressões culturais negras em sala de aula, as reações de muitos alunos e, por vezes, pais, costumam ser repressivas. As piadinhas, os jargões e as represálias que são lançadas sobre a negritude apenas variam em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo que impôs estigmas negativos às memórias, identidades e culturas negras (FAZZI, 2006; MUNANGA, 2008; 2012; CAVALLEIRO, 2012; GOMES, 2013).

Esses preconceitos, valores e práticas culturais adentram nas escolas, perpetuam relações excludentes e geram a falta de conhecimento e pouco interesse em relação ao tema por parte dos sujeitos que nela interagem. Tal quadro demonstra o quão forte é o caráter seletivo, discriminatório e excludente da escola, pois se trata ainda de um lugar de diferenciação social (ITANI, 1998).

Assim, a escola constrói saberes direcionados aos corpos e às subjetividades. Ela distribui discursivamente lugares distintos para serem ocupados por diferentes sujeitos no projeto nacional a partir de critérios étnico-raciais. As representações do negro e sua cultura se embasam em saberes que no passado foram legitimados por perspectivas científicas já há muito criticadas e algumas mesmo em desuso nas universidades e centros de pesquisa, mas que até hoje são difundidas pela mídia e através das narrativas escolares. Desse modo podemos afirmar que a escola insere no currículo a razão instrumental, a lógica separatista, classificatória e o discurso dominador, também conforme critérios étnicos.

Mas, como já foi dito, a educação é disputada também por sua potencialidade enquanto agenciadora de mudanças culturais, sociais e políticas (SILVA, 2006; ARROYO, 2011). Foi por ser assim considerada que após o reconhecimento das lutas históricas dos movimentos negros, em 09 de janeiro de 2003, o governo federal brasileiro sancionou a Lei nº 10.639 que alterou a LDB 9.394/96 para incluir no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África, dos povos africanos e da Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A temática em questão tem sido tema de inúmeros debates em instituições do saber de diferentes níveis, recolocando a necessidade de readequações pedagógicas a essa nova demanda sociocultural (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018; COELHO, 2018).

Em 2008, após muita luta dos movimentos sociais indígenas, o governo brasileiro reconheceu a necessidade desses povos também aparecerem como sujeitos construtores da

história nacional em nossa educação escolar formal⁶. Para tanto, foi estabelecida a Lei nº 11.645 que contempla, além das temáticas negras, também o ensino de história da cultura indígena. Contudo, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira ainda não se consolidou como prática pedagógica em muitos estabelecimentos de ensino do país (OLIVA, 2003; BRAGA JÚNIOR, 2013; GOMES, 2013).

Entre novas lutas e jogos de interesse, essa experiência de reformulação curricular foi realizada também em Alagoas. Em julho de 2007 foi promulgada a Lei estadual nº 6.814, que autorizou o poder executivo através da secretaria de educação do Estado de Alagoas a elaborar projeto para definir a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental e médio da rede estadual de educação básica a fim de se elaborar diretrizes operacionais para a implementação do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.

Como resultado dos trabalhos desse conselho, da ampliação das discussões e do advento da Lei nº 11.645/08, que incluía a temática indígena, foram produzidos em Alagoas o Parecer 359/2010, a Resolução 082/2010, de autoria do Conselho Estadual de Educação, e o Relatório do processo nº 639/2010, que culminaram nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana e Indígena (ALAGOAS, 2011).

Esse contexto ilustra como uma configuração curricular faz mais do que organizar e distribuir conteúdos e métodos científicos. Enquanto operação de poder ela age modelando as subjetividades em formação no ambiente escolar. Sobre essa realidade produzível, a novidade que se instalou de maneira oficial em nível nacional foi o estabelecimento do critério étnico como problemática a ser assumida e encarada de forma obrigatória. Situado esse contexto fortemente disputado em torno do ensino de história na contemporaneidade, começaremos a delimitar a problemática específica de nossa investigação.

1.1 Redefinindo uma pesquisa

Alagoas é um estado que desenvolve algumas políticas públicas para a igualdade racial, sobretudo no campo da educação. Apesar das críticas que se podem fazer ao desenvolvimento e aos efeitos ainda bastante insuficientes, e muitas vezes contraditórios dessas políticas, reconhecemos como importantes os pulsos de avanços em legislação, programas, currículos e

⁶ Tal fato constituiu-se em mais uma vitória dos movimentos indígenas que desde os marcos legais como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996) e a Resolução nº 26/1991 (MEC) conseguiram estabelecer a especificidade da modalidade de Educação Escolar Indígena (SILVA, 2017).

formação docente que têm estado em diferentes pautas institucionais (BRAGA JÚNIOR, 2013). No entanto, ainda se conhece pouco, em termos qualitativos, do que tem sido feito em torno dos diferentes processos educativos sobre a temática em questão no estado alagoano.

Os poucos estudos feitos em Alagoas a respeito da implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08⁷, têm se concentrado na região metropolitana de Maceió (BARROS; CAVALCANTI, 2006; FRANCO, 2010; FREITAS, 2013; BRAGA JÚNIOR, 2013). Esses estudos constataam que apesar do reconhecimento da legislação educacional e dos esforços investidos na formação docente em Maceió, ainda não se efetivou o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar local. Para Braga Júnior (2013), isso diz respeito não somente à formação deficitária, mas, sobretudo, à discriminação ao universo cultural negro por parte dos próprios docentes. Desta maneira, percebe-se que a existência de outros micropoderes interfere diretamente nas relações de poder que tanto o movimento social negro quanto o Estado estabeleceram sobre os processos educativos através de uma inserção curricular. Há, portanto, uma heterogeneidade entre o discurso pedagógico oficial e as práticas de ensino institucionalizadas.

Para além da realidade maceioense, o que se percebe é que faltam estudos sobre as configurações do ensino de história e cultura afro-brasileira no contexto cultural do interior alagoano, sobretudo no sertão. É preciso investir mais em pesquisas sobre o tema e que possam efetivar níveis mais profundos de reflexão a fim de justificar futuras ações no planejamento, formação e atuação nas escolas sertanejas quanto às questões étnico-raciais. Afinal, pensar a educação em Alagoas não é se reduzir aos processos educativos da capital, do “centro”, mas olhar também para as “periferias” do estado, onde a educação encontra contextos muito específicos e ainda bastante deficitários.

Essa é uma lacuna que só agora começa a ser timidamente preenchida com poucas pesquisas realizadas por alunos de graduação e por alguns professores das licenciaturas no *Campus* do Sertão da UFAL. Contudo, são pesquisas ainda muito limitadas quantitativamente por motivos como a pouca idade do *Campus* universitário no sertão, as estruturas materiais da região e os valores culturais locais.

Alguns trabalhos na área de Ensino de História no sertão alagoano, realizadas especificamente no município de Delmiro Gouveia, como os de Emerson Carvalho (2014), Iêda Silva (2017), Eliane Bezerra (2018), Ryclesia Carvalho (2018), Lucas Nascimento (2018),

⁷ John Carth explica que ambas as leis continuam valendo no território nacional, pois a Lei 11.645/08 não substituiu a Lei 10.639/03, apenas alterou um dos parágrafos da lei já existente, acrescentando a temática indígena. Para fins normativos, as duas leis continuam “sendo tratadas conjuntamente em paralelo” (CARTH, 2018, p. 02).

Leide Daiane Aquino (2018) e Gustavo Gomes (2018; 2019) discutiram por diferentes abordagens analíticas, os dilemas e avanços na implementação dessa temática no cotidiano do ensino local e perceberam que são comuns as práticas pedagógicas que possuem noções ambíguas quanto à cultura negra. Algo que a princípio faz emergir significações politicamente “nefastas”, mas ainda assim, sentidos que são sempre complexos e fugidios. Tais estudos demonstram parcialmente, e ainda de modo desarticulado, alguns motivos da inadequação na efetivação da Lei na região.

Diante do desafio implicado pela fragilidade no contexto desse processo pedagógico, tornou-se crucial a realização desta pesquisa científica por um docente de um curso de licenciatura em História. A viabilidade de desenvolvimento desta pesquisa em nível de doutorado constrói argumentos intelectuais e políticos para que, num curso de formação de professores de História, garantam-se ações formativas (nas áreas de ensino, pesquisa e extensão) com foco no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de maneira mais compreensiva e adequada aos princípios políticos orientados pela legislação vigente.

Também muito do investimento pessoal empregado neste estudo deriva de um autorreconhecimento como cidadão negro, brasileiro, imerso nas práticas culturais afro-brasileiras, fato que também se apresenta como motivação de tal investimento político-intelectual nesta trajetória profissional, sem, contudo, apelar a militâncias partidárias ou “modismos acadêmicos”, mas sim, encarando esta pesquisa como uma responsabilidade profissional e ética (GOMES, 2006b).

Deste modo, por meio desta pesquisa nossa pretensão foi compreender as relações que cruzam o ensino de história e da cultura afro-brasileira numa perspectiva que analisasse a constituição dos saberes docentes de modo contextual, mapeando algumas ações silenciosas que manifestam poderes ao longo da formação de suas diferentes subjetividades e que influem nos usos e sentidos que os professores fazem sobre a cultura negra em suas práticas pedagógicas no sertão alagoano após o estabelecimento da Lei nº 10.639/03⁸.

Consideramos os docentes como sujeitos ativos na reelaboração de suas subjetividades e nas projeções que fazem de suas identidades profissionais, saberes e práticas de ensino (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2006; 2019), embora suas identidades sejam fabricadas numa tensa relação entre eles, a partir das normas e as instituições sociais nas quais estão inseridos. Pensar as configurações do ensino de História a partir das posições assumidas pelos professores

⁸ Obviamente, além das teorias científicas e do MNU, os professores de História da educação básicas também (re)criam as suas próprias teorizações sobre o ensino. Este fato interfere em seu trabalho modificando a configuração curricular proposta oficialmente.

ajuda-nos a ter uma compreensão mais complexa e cautelosa acerca dos fenômenos educativos, ponderando os discursos e formas de poder que atravessam os saberes, experiências e necessidades ligadas ao cotidiano docente em seu contexto específico. Em tempos de mudanças de projetos educacionais é importante ouvi-los identificando em suas narrativas os artefatos materiais e simbólicos que atuam em sua formação e prática pedagógica (FUMES et al, 2012).

As discussões sobre saberes e experiências docentes chegaram com força ao campo das investigações educacionais no Brasil a partir dos anos 1980/1990 problematizando temas como as tensões das instituições educativas entre o objetivo de dominação disciplinar e as resistências cotidianas dos micropoderes, os estudos sobre os saberes docentes como construções resultantes de articulações entre as subjetividades, instituições e normas sociais, as histórias de vida e de formação profissional desses saberes, e a importância da experiência do sujeito como um fenômeno ao mesmo tempo social e subjetivo⁹.

É no bojo dessas discussões que visamos entender de modo contextual os processos pedagógicos no sertão na contemporaneidade a partir da temática étnico-racial, considerando o cotidiano, as memórias docentes, as suas experiências e narrativas, pois elas nos levam a perceber como os saberes e micropoderes se manifestam nas práticas escolares produzindo trabalhos docentes direcionados, interferindo e fabricando novas “curricularidades” cotidianas (OLIVEIRA, 2016). Consideramos que esta abordagem nos permite realizar leituras pluralizadas em torno de um mesmo fenômeno social.

1.2 Campo, fontes e abordagens

Conforme Monteiro e Ralejo (2019), após 30 anos de produção científica sobre o Ensino de História no Brasil, a comunidade de pesquisadores que se dedica a construir este campo tem comemorado os resultados políticos e científicos de seus trabalhos. Tanto Coelho e Bichara (2019) quanto Miranda (2019) mostram que no Brasil o campo do Ensino de História foi formado e desenvolvido dentro dos centros e programas de pós-graduação em Educação e não de História. Apenas na última década é que cresceram o número de investigações e publicações

⁹ Buscamos dar ênfase a uma noção subjetivista da produção de um saber da experiência articulando autores como Larrosa (2002; 2011), que enfatiza o caráter discursivo, argumentativo e narrativo do saber experiencial, e Tardif (2002), para quem a experiência é o espaço onde os professores não somente aplicam seus saberes sobre o trabalho na vida prática, mas também uma capacidade de reflexividade, em que reelaboram sentidos e o materializam discursivamente. Ainda assim, não dispensamos a dimensão social da experiência defendida por Foucault (1984) quando afirma ser ela “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). De todo modo, para ambos os autores, a experiência é, considerando-se os artefatos materiais que a embasam, uma construção discursiva.

sobre esse campo nos departamentos e pós-graduação em História. Esse “novo lugar” foi aberto na arena científica a custos de muitas investidas, enfrentamentos, limitações e avanços.

Pesquisadoras como Monteiro (2019), Gabriel (2019) e Miranda (2019) definem o Ensino de História como campo de investigação científica e não como objeto de estudos. Isso implica dizer que no interior desse campo se formam, definem, deslocam, tensionam e se disputam numerosa e complexa diversidade de objetos específicos que são investigados a partir das diferentes problemáticas de cada pesquisa.

Mas, para além de um campo¹⁰, pensamos o Ensino de História de forma ampla, aberta e polissêmica. Ele é, antes de qualquer coisa, uma prática social de ensino, mutável no tempo e no espaço que, mesmo ocorrendo em diversos lugares e por meio de diversos meios culturais, ocorre de forma específica e tensionada entre regulações e reelaborações, a partir das relações de saber-poder que se produzem no ambiente escolar. Contudo, ele é também um campo de pesquisa legítimo do historiador (GOMES, 2013).

Segundo Monteiro (2019), o Ensino de História é uma prática social e um campo disputados de forma múltipla. É um lugar teórico e prático de ação política onde se selecionam, negam, afirmam, disputam, reelaboram e se constroem novos saberes, cujos efeitos produzem ou desestabilizam hierarquias, constroem memórias e identidades que problematizam posições de sujeitos. O ensino de História é, ainda, um sistema discursivo (COSTA, 2019).

Ao tomá-lo como um sistema discursivo, pensamos no Ensino de História como uma positividade no sentido foucaultiano, um exercício prático, relacional e contingencial de poderes capaz de produzir algo novo, com o potencial de desestabilizar forças e exercícios de dominação, desconstruir verdades e produzir novas realidades. Essas relações entre saberes e poderes que delineiam o Ensino de História se efetivam nas políticas, nos currículos e demais documentos escolares, nas práticas pedagógicas e nos processos de subjetivação. Ao situarmos nossa produção nesse campo de pesquisa, assumimos a importância social, política e cultural do Ensino de História na contemporaneidade enquanto dispositivo de (re)elaboração de projetos de sociedade.

Entretanto, o Ensino de História (enquanto prática social escolar e enquanto campo de pesquisa científica) vem sendo abalado pelo crescimento do conservadorismo que emergiu e se estendeu rapidamente no país, a exemplo do que aconteceu em diversos países da América Latina nos últimos anos (MIRANDA, 2019), quando posições de extrema direita, aliadas aos fundamentalismos religiosos e às justificativas da crise contemporânea do capital, tomaram

¹⁰ Entendendo o campo enquanto “um espaço de produção de conhecimento, inserido em instituições de ensino superior nas quais se dá a formação de quadros” (COELHO; BICHARA, 2019, p. 72).

corpo nas proposições reformistas das políticas públicas, ameaçando o caráter democrático e público da educação (SEFFNER, 2019). Tais ocorridos buscam controlar e silenciar a pluralidade das práticas curriculares que vem se desenhando nos últimos anos (MONTEIRO, 2019). Nesse contexto de intensas disputas em torno do Ensino de História, um conjunto significativo de historiadores deu maior importância e visibilidade a esse campo como uma forma de garantir o direito à realização de pesquisas nessa área, à qualificação das práticas escolares e o acesso aos saberes históricos de forma aberta e democrática (MONTEIRO, 2019).

Atualmente a “poética” do ensino de História (ROCHA, 2019) é disputada por projetos educativos “coloniais” e “multiculturais”. A retomada da perspectiva colonial – branca, burguesa, patriarcal, heteronormativa e urbana – deseja reestabelecer-se de maneira violenta, hegemônica e dominante sobre ideais como diversidade, inclusão, democracia e justiça social. Conforme nos explica Seffner, “a conjuntura política brasileira contemporânea está marcada por ataques à democracia e à diversidade cultural, com o retorno de práticas autoritárias” (SEFFNER, 2019, p. 23). Para este autor, temos vivido os efeitos de uma guerra não declarada, mas autorizada, contra as minorias políticas como negros, indígenas, mulheres e homossexuais, e grupos profissionais como os professores, por exemplo, que são cotidianamente agredidos e têm seus movimentos sociais criminalizados e seu direito à liberdade de expressão cerceados.

Assim, o Ensino de História se tornou uma prática que exige dos sujeitos assumir posições, deslocar-se, narrar e reconstruir-se com todos os riscos e potencialidades que isso possa implicar, sobretudo quando tratamos de objetos ligados à temática da diversidade, como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Projetos como o “Escola Sem Partido” e as reescritas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ameaçam e contradizem as políticas públicas internacionais estabelecidas para garantir a promoção de direitos econômicos, sociais e culturais. No entanto, Seffner (2019) nos lembra que na prática do ensino de história escolar é preciso considerar a diversidade não como um tema exótico ou um valor moral ou de gosto, mas sim como um problema pedagógico legítimo, um aspecto cognitivo que deve ser considerado no planejamento institucional de forma consistente e sistemática afetando a produção do conhecimento escolar uma vez que a função da escola é promover a alfabetização científica e a sociabilidade democrática, o que se consegue através da mediação intelectual com a diversidade.

Porém, discutir a diversidade não é um desafio apenas para o ensino da história escolar, mas também para o campo de pesquisa em Ensino de História. Araújo (2019) afirma que temas relacionados à diversidade ainda são periféricos nesse campo de investigações, pois a produção é bastante pequena. Conforme nos lembra Albuquerque Júnior (2019), recortar um objeto é uma

atitude política que demarca um posicionamento estratégico no interior de um campo de pesquisa, das próprias instituições, das formas de pensamento e dos saberes já constituídos. Ao recortar um objeto, um cientista assume determinadas posições políticas, éticas, estéticas e epistemológicas. No interior do campo do Ensino de História, portanto, a diversidade ainda é um tema secundarizado pela maioria dos profissionais. Embora o número de pesquisas sobre ensino de história e relações étnico-raciais tenha crescido nos últimos anos, ainda há pouco sobre em se tratando em termos teórico-metodológicos e experienciais sobre o tema, principalmente quando se pensa as dimensões do país (ARAÚJO, 2019).

Após situarmos o campo de pesquisa, afirmamos que nossa abordagem metodológica se ancora em perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, ou seja, mantém-se uma postura desconfiada, analiticamente fragmentária dos processos políticos, sociais, culturais e econômicos, em que problematizam as relações de saber-poder e enfatiza-se a dimensão discursiva na produção de realidades sociais (SILVA, 2011; SILVA, 2013). Em meio às ambiguidades contemporâneas que nos colocam tantas incertezas frente ao conhecimento, preferimos abordar nosso objeto de estudo de uma maneira que não se erga sobre ideias totalizantes e tidas como verdadeiras, pois um tal pensamento referenda-se na perspectiva moderna e expressa a vontade de dominação do homem ocidental e burguês (SILVA, 2011; SILVA, 2013).

Tal abordagem pensa o conhecimento como uma produção que é intimamente relacionada com suas formas de representação histórica no discurso. Nesse sentido, não há um saber docente verdadeiro e transparente, prévio ao discurso do professor. O que existe são referências culturais e políticas com as quais os discursos docentes se relacionam, disputam e negociam sentidos. A linguagem é um elemento central nessa análise porque ela é política.

Não pretendemos cristalizar o pensamento de Foucault, mas sim sermos provocados a explorar nosso objeto de pesquisa por outras perspectivas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019). A metodologia pretende escavar um solo, percebendo a origem de certos tipos de saberes e o que os sustentam enquanto eles passaram a existir. Nossa pretensão foi nos deter nas condições de possibilidade e desconstruir as tramas tecidas nas narrativas docentes para identificar as imagens do pensamento sobre a cultura afro-brasileira que pairam nas práticas escolares do sertão alagoano. Imagens vivas, que estabelecem verdades com consequências políticas distintas, imagens das quais todo devir, social, histórico e concreto, é deveror.

Por isso mesmo, a narrativa desenhada nessa tese possui diversos pontos de partida e chegada. Ela recomeça por pontos diferente e tece fios que se cruzam, se chocam, se entrelaçam, se deslocam e se reinventam, fios que se apresentam sempre de forma incompleta, conectáveis

e em movimentos. Esse exercício de desconstruções, escavações, desvios, conexões e questionamentos foi se delineando tanto pelas provocações incitadas pela problemática da pesquisa, como pelo encontro e exploração crítica das fontes a que tivemos acesso. Aqui estamos falando, mais uma vez, de seleções.

A escola é também local de produção de um “saber pedagógico”, de um conhecimento sobre a educação (FOUCAULT, 2011). Mas, tradicionalmente, a produção desse saber ocorre de maneira pericial, através de práticas como a observação e o registro pelos quais a escola busca demonstrar a sua competência em produzir saberes experimentais correlativos aos poderes que exerce na sociedade (MACHADO, 1979). Destarte, a prática de observação cumpre o papel de vigilância e controle, enquanto que ao registro cabe o esforço de constatação da “eficácia” escolar segundo as normas do Estado, mesmo que não registre as condições materiais e simbólicas nas quais elas se desenrolem. É conforme essa lógica que ainda hoje os professores são solicitados pelas instâncias administrativas da educação a registrarem de forma resumida aspectos distintos de seu cotidiano de ensino através de dados quantitativos como notas e observações de cadernetas escolares. Isso nos posiciona com desconfiança diante destas fontes.

Ainda assim, os documentos pedagógicos foram de grande valia nesta pesquisa, que se debruçou sobre as interfaces entre currículo, saberes e práticas. Buscamos explorar a documentação que nos permitisse localizar e identificar discursos e contextualizar de maneira mais ampla nosso objeto de estudo.

É neste sentido que lançamos mão de fontes normativas que reconfiguram o currículo de História da educação básica com o tema cultura afro-brasileira como: as Leis 10.639 (BRASIL, 2003), 11.645 (BRASIL, 2008) e 6.814 (ALAGOAS, 2007), o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, além do Parecer 359/2010 e a Resolução 082/2010, estes de autoria do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, e do Processo nº 639/2010, que culminaram na elaboração das Diretrizes Estaduais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, valemo-nos de alguns projetos e atas de formações continuadas para as relações étnico-raciais na educação, bem como alguns relatórios escolares e imagens. Esse trabalho com fontes escritas, embora seja importante, não consegue dar conta da complexidade, heterogeneidade e dinâmicas do cotidiano de ensino.

Assim, uma pesquisa sobre processos pedagógicos que se limite apenas aos documentos oficiais apresenta insuficiências claras de natureza teórica e metodológica. Por isso, como diz Fonseca (2011), devemos ampliar nosso campo de investigação à dimensão do cotidiano

escolar, em que diferentes sujeitos atuam construindo/negociando valores, saberes, poderes e experiências que podem ser registradas de diversas formas.

Para além do currículo, entre os fatores que interferem no ensino e na aprendizagem sobre um tema na escola, os saberes docentes ocupam lugar especial, pois são eles que a partir de um complexo cruzamento entre informações, conceitos, práticas e valores sociais, reconfiguram a oficialidade curricular circunscrita em leis, pareceres, projetos pedagógicos, cadernetas, etc. Essa reflexão nos fez ampliar a abordagem metodológica a fim de perseguir o objetivo da pesquisa. Daí vimos na produção de narrativas dos docentes a possibilidade de identificar cenários, sujeitos, sentimentos, valores, conflitos, estratégias e táticas, entre outros aspectos a serem considerados nos processos pedagógicos centrados na “racialidade” (CARNEIRO, 2005) que os documentos oficiais não são capazes de fazer-nos compreender.

Assim, pudemos problematizar e compreender melhor os usos e sentidos que os professores de História fazem de suas ideias de cultura negra e como articulam isso ao exercício de sua identidade docente no cotidiano escolar. Nosso foco no discurso do docente justifica-se por pensar esse profissional como um sujeito que assume posições, (re)produz discursos, institui práticas e joga com diferentes projetos de sociedade em meio às tramas e coerções cotidianas que lhes impõem as normas. Ainda assim, o professor não é pensado aqui como mero reprodutor de regularidades normativas impostas pela governamentalidade¹¹ do Estado, mas como um ponto de micropoder que, ao assumir posições específicas, também pode operar resistências nas periferias dos projetos educativos deste Estado. Neste sentido, é importante entender, a partir de suas falas, que elementos constituem ou interferem nos seus saberes e práticas de ensino sobre a cultura afro-brasileira.

Entendemos os saberes docentes como construções discursivas abertas, complexas e sempre em reelaboração ao longo de toda a história de vida desse profissional. Eles são construídos através dos currículos, dos conteúdos específicos de cada disciplina, da experiência profissional, dos acessos a espaços, bens e relações culturais e profissionais (TARDIF, 2002), mas eles são também saberes biográficos, não somente no sentido de serem construídos ao longo da vida dos professores, mas também no sentido de serem construídos e reconstruídos quando os docentes rememoram e refletem sobre a sua própria vida (JOSSO, 2002). Os saberes são dispositivos de formação constituídos temporalmente, sustentando e atualizando o conjunto

¹¹ A emergência de racionalidades políticas estratégicas, tais como: as mentalidades ou os programas de um governo político convertidas em um conjunto de técnicas administrativas cuja preocupação principal é o gerenciamento calculado das questões e condutas de cada indivíduo a fim de realizar certos objetivos alcançáveis de ordenamento social (FOUCAULT, 1979; ROSE, 2001; GORE, 2011; MARSHALL, 2011; PETERS, 2011).

de práticas docentes que lhes formam cotidianamente enquanto sujeitos e enquanto profissionais.

Esta investigação pautou-se nas inquietações geradas pelas observações de um conjunto de práticas pedagógicas que mostravam ambiguidades, incertezas, tensões, alegrias, angústias e descontentamentos em várias escolas públicas visitadas no município de Delmiro Gouveia, no sertão alagoano. Enquanto professor do *Campus* do Sertão da UFAL, venho desenvolvendo atividades de extensão acadêmica, das quais tem maior longevidade a formação de um grupo de estudos e prática artística negra intitulado *Abí Axé Egbé*. Além disso, coordenei a área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no *Campus* do Sertão entre 2014 e 2016 e tenho orientado pesquisas sobre a presença histórica da população negra no sertão em diferentes campos como movimentos sociais negros, religiosidades e educação, sobretudo em ensino de História¹².

Essa experiência profissional me colocou em contato com o cotidiano de várias escolas onde pude assistir algumas atividades e participar de outras. Em ambos os casos, percebia uma tensão docente entre a vontade de agradar mostrando um saber “correto” para o pesquisador e um misto de insegurança e alegria pelas atividades festivas que promoviam nas escolas para cumprir com as determinações legais, além do temor em deixar escaparem os preconceitos que guardam em relação a elas.

Só quando se sentiam um pouco mais à vontade diante desse pesquisador negro, que carrega fios de conta no pescoço, pois é candomblecista, e que é bailarino afro, é que conseguiam falar em tom de crítica sob alguns elementos que se situavam diante dessa temática obrigatória. Escutando as falas aleatórias de diversas professoras e professores de História percebi como suas narrativas vinham carregadas mais de sentimentos do que de conteúdos historiográficos, antropológicos ou pedagógicos, por exemplo. Havia mais de medo, constrangimento, raiva, angústia e, por vezes alegria. Havia mais imagens midiáticas e menos referências às leis, normas e textos científicos.

Naquele momento comecei a me perguntar: *como os professores de História do sertão têm lidado com uma questão tão pertinente, mas ao mesmo tempo tão delicada e cara como a obrigatoriedade de ensinarem sobre a história da cultura afro-brasileira? O que sabem sobre isso? Como aprenderem? Como ensinam? O que sentem nesse contexto?* Essas se tornaram questões muito importantes nesta pesquisa, a ponto de definirem a nossa problemática central, direcionarem o nosso olhar sobre as fontes e também para a análise crítica dos dados coletados

¹² Como resultado de algumas dessas pesquisas, cf.: GOMES; SANTOS, 2019.

no campo. Foi assim que identificamos os componentes das tramas que se cruzam no cotidiano do ensino de história e cultura afro nas escolas sertanejas.

Entender os lugares e as falas dos professores ajuda-nos a refletir sobre que tipo de perspectiva de sociedade, que tipos de currículos, saberes e formas de subjetividades eles ajudam a formatar. Se, de fato, direcionada a projetos democráticos, inclusivos e que favoreçam o exercício da liberdade, ou se um novo projeto de dominação que, na prática, reduza e controle aquilo a que na teoria pretendíamos libertar. Os saberes docentes desvelam exercícios de poder que se materializam por meio de suas discursividades, e é isso que precisamos analisar.

Desta forma, objetivamos problematizar os saberes e as práticas de professores de História do sertão alagoano sobre a cultura afro-brasileira na contemporaneidade, mas percebendo como esses saberes e práticas são construídos e como formam a percepção da cultura afro desses docentes ao longo de suas histórias de vida e de exercício profissional.

Dito isso, após termos submetido o nosso projeto de pesquisa ao comitê de ética e recebido posterior parecer favorável à realização da investigação¹³, iniciamos a realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta e posterior análise dos dados. Essas entrevistas versaram sobre as histórias de vida, de formação profissional e de experiências de ensino por professores que lecionam a disciplina de História nas escolas onde atuam, mesmo que nem todos tenham cursado suas licenciaturas nesta área do conhecimento. A partir dessas entrevistas pudemos analisar as concepções dos docentes sobre a história e cultura afro-brasileira, identificando em suas narrativas memorialísticas os discursos que constituem os seus saberes em relação ao tema e as relações que interferem no cotidiano de suas práticas de ensino a partir da cultura local.

Com as narrativas percebemos a diversidade de elementos que se encontram e formam os saberes dos professores entrevistados e, conforme uma abordagem de linha foucaultiana, fragmentamos a rede discursiva tecida pelas narrativas docentes, desconstruindo as tramas em perspectiva arqueológica, identificando os “padrões de pensamento” (POPKEWITZ, 2011) que esses profissionais manifestavam em suas falas e reorganizamos essa textualidade em diferentes “fios” discursivos. Buscamos analisar de modo contextual os sentidos negociáveis nos discursos docentes em relação às metanarrativas que lhes servem de referência: a ciência, a mídia, o movimento social negro, as normas curriculares para as relações étnico-raciais e as contrapusemos analiticamente às narrativas de suas próprias histórias de vida, pois foram esses os repertórios que surgiram nas entrevistas. Problematizar os discursos docentes é uma

¹³ Parecer nº 3.082.521. Situação do projeto: aprovado.

estratégia para desestabilizar as formas reinantes de raciocínio (POPKEWITZ, 2011) que lhes afetaram.

É a partir deste quadro que produzimos esta tese de doutorado. No capítulo 02, intitulado *A cultura afro-brasileira na contemporaneidade: dilemas na produção de um conceito*, discute-se a construção do conceito de cultura afro-brasileira em diferentes ordens discursivas como as ciências humanas e o movimento social negro. Elas forjam o conceito mais atualizado de cultura afro-brasileira sob diferentes perspectivas e cujas definições são propagadas socialmente tendo diferentes implicações políticas. Mais do que um conceito, elas fabricam também memórias, identidades, práticas e subjetividades sobre a “negritude” e buscam penetrar em campos a partir dos quais consigam afetar a construção de saberes e das práticas docentes.

No capítulo 03, *A inserção da cultura afro-brasileira no currículo de História: disputas e normas para a produção de saberes e subjetividades*, refletimos sobre as diferentes concepções de currículo e realizamos uma breve abordagem histórica acerca da reconfiguração curricular do ensino de História a partir da temática étnico-racial gerada desde a Lei 10.639/03. Articulando teoria e legislação pedagógica, problematizamos algumas relações tensas e ambíguas que ainda consistem em desafios epistemológicos entre o currículo e os saberes dos professores de História.

No capítulo 04, *Metodologia: narrativas de histórias de vida docente*, aprofundamos as discussões teóricas e metodológicas que conduziram a pesquisa. Foi através das narrativas que os docentes elaboraram sobre as suas histórias de vida, formação e exercício profissional, que pudemos compreender seus limites, impasses, angústias e expectativas que dão o tom de suas práticas. A proposta deste capítulo foi articular os principais conceitos, fontes, abordagens e procedimentos desta investigação a fim de tornar possível o alcance dos objetivos da pesquisa.

No capítulo 05, *Cenários, experiências e subjetivações racializadas*, o foco é problematizar a formação desses sujeitos a partir de seu lugar não apenas geográfico, mas também econômico, social e, sobretudo, cultural. Pensar como são corpos e subjetividades atravessados por camadas de discursos que lhes moldaram valores, crenças, percepções, sensibilidades ou insensibilidades, sentimentos, projetos e práticas. Ao narrarmos brevemente a história de formação e desenvolvimento do município sertanejo de Delmiro Gouveia, situamos os professores em seus contextos familiares, escolares, religiosos, de trabalho, lazer e afetividades a fim de identificar, por meio de suas falas, como as suas experiências pessoais foram marcadas pela perspectiva racial, levando-os a reler lembranças de atos racializados que antes eles não percebiam, como muitos alegaram nas entrevistas.

Já no capítulo 06, *Formação e atuação profissional: saberes e práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira*, problematizamos os principais eixos temáticos que surgiram nas falas dos professores sobre seus saberes e práticas de ensino acerca da cultura afro-brasileira: os conteúdos e formas como trabalham as temáticas, os desafios e possibilidades de ensino, as formas como lidam com as normas e condições de trabalho, os deslocamentos teóricos e práticos que realizam, etc. Esses aspectos são importantes para entendermos de forma mais complexa a rede desigual de poder que se movimenta, captura os sujeitos sociais e os constitui entre discursos e práticas localizadas produzindo novos saberes, práticas e currículos no cotidiano e, a partir disso, novas formas de subjetividade frente à temática étnico-racial.

O capítulo 07, *A despeito do fim: um convite a novos recomeços – o potencial dos saberes e práticas na construção de teorizações pedagógicas*, condensa as nossas considerações finais, sistematizamos as contribuições dessa pesquisa costurando a análise geral dos dados com alguns princípios teóricos aqui utilizados. O foco do capítulo é pensar como as experiências desses docentes nos fornecem elementos para uma reconstrução de reflexões teóricas e metodológicas para a formação de professores de História, centrada nas relações étnico-raciais. A tese finaliza-se discursiva e politicamente abrindo-se como convite à produção de um futuro sempre indefinível, convocando novas investigações com esperanças de transformação dos contextos escolares sertanejos em experiências sociais mais democráticas, inclusivas e coloridas.

2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: DILEMAS NA PRODUÇÃO DE UM CONCEITO

A Lei nº 10.639/03 colocou aos professores brasileiros reflexões sobre o que chamam de cultura afro-brasileira e sobre quais os sentidos que têm historicamente subjetivado em relação a ela por meio de diferentes discursos, sentimentos e formas de tratamento. Essa problemática envolve o fato de que esses diferentes sentidos, cujas possibilidades de usos nas práticas de ensino são extensas, não são naturais como imagina-se.

As disposições cotidianas que representam as culturas negras apagam de forma “naturalizada” toda a complexidade de uma história conflituosa a qual diz respeito tanto às reelaborações feitas nas próprias práticas culturais afro-brasileiras quanto às reelaborações de um saber sobre essas práticas, mas não só isso. Os discursos que buscam cristalizar aquilo que é um processo dinâmico instauram atitudes cujos efeitos de realidade trazem sérias consequências políticas na vida social, pois produzem noções, comportamentos e espaços limitados, segregados e hierarquizados de formação e atuação dos sujeitos conforme as “tradições” culturais que lhes caracterizam.

Considerando essa problemática ponderamos que para se compreender como os processos educativos em torno da cultura afro-brasileira se desenvolvem no sertão alagoano, importa discutir e problematizar a historicidade que produz uma rede de sentidos disponíveis em nossa cultura e que são negociáveis entre si e utilizáveis no cotidiano da sala de aula (LARROSA, 2011; POPKEWITZ, 2011). Neste sentido, os discursos são janelas que nos permitem mergulhar nas profundezas de processos históricos densos e tensos que marcam nosso pensamento social. Analisando-os podemos perceber não apenas as rupturas e transformações sobre essas concepções, mas também as continuidades que sustentam processos políticos silenciosos, invisíveis e, por isso mesmo, difíceis de serem rompidos (FOUCAULT, 2012).

Portanto, falar sobre a cultura afro-brasileira no ambiente escolar não é um ato ingênuo ou imparcial. É um ato que reativa, mesmo inconscientemente, uma trama discursiva que produz certas noções de “cultura afro-brasileira” e certos tipos idealizados de “pessoa negra” que seja seu “potencial” agente. É construir um jogo político de definições e dominação de identidades (DEACON; PARKER, 2011; GORE, 2011; VARELA, 2011). Neste sentido, os discursos dos professores ligam-se, mesmo que de forma inconsciente, a várias memórias discursivas produzidas sobre a cultura afro-brasileira elaboradas por diferentes sujeitos, regras

e instituições ao longo da história. No Brasil, essas relações interdiscursivas¹⁴ põem em funcionamento uma série de práticas de significação que aludem a poderosas e divergentes tradições de perspectivas com diferentes consequências políticas: a estabilidade dos estereótipos que nega a existência do racismo e serve para legitimar esquemas de diferenciação, dominação e exclusão, a instabilidade questionadora das formas de opressão étnica e romancista de certos tipos de resistências, ou ainda, menos numerosos, os enunciados¹⁵ que promovem esforços críticos de diálogos, compreensão e aceitação.

Neste capítulo interessa-nos analisar como diferentes discursos fabricam o conceito de cultura afro-brasileira, refletindo sobre as estratégias de suas composições e funcionamento através de uma série de operações como seleções, ordenamentos, costuras, definições e descrições. Assim, a complexidade das performances verbais é decomposta isolando-se os termos que se entrecruzam e demarcam as diversas regularidades a que obedecem (FOUCAULT, 2012).

Essa análise discursiva problematiza seus indícios interiores e exteriores. Ao pensá-los sob a lógica de suas organizações, os tomamos como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p. 131). Contudo, esse sistema de formação comum não garante que os sentidos dos discursos sejam fixos. A própria análise discursiva, ao problematizá-los, os reelabora.

Nas entrevistas dos professores emergiram algumas referências que influenciaram a formação de seus saberes sobre a cultura afro-brasileira: textos científicos, peças publicitárias e novelas, artigos de opinião e textos de mobilizações políticas e culturais, etc. Tais textualidades não caracterizam uma unidade discursiva, pois muitos deles até mesmo formam oposições entre si. Essas referências textuais dos docentes funcionam como pontos de encontros discursivos, como artefatos regulados que ilustram diferentes unidades, diferentes estatutos de coerências, a que chamamos de ordens discursivas¹⁶.

¹⁴ Relações que se estabelecem entre enunciados novos e enunciados já realizados que conforme as regularidades e autonomia do discurso, formam novos conjuntos de formulações os quais tanto podem reafirmar como também negar, deslocar, restituir e transformar as práticas discursivas já produzidas por outros sujeitos, grupos, instituições. As relações interdiscursivas dizem respeito à capacidade, às formas e aos efeitos de como os diferentes discursos se conectam e produzem novos sentidos e realidades sociais.

¹⁵ Para Foucault (2012), os enunciados não são objetos nem estruturas, mas funções que cruzam unidades e estruturas discursivas fazendo com que elas apareçam com determinados sentidos “concretos” no tempo e no espaço. Eles não são artefatos discursivos acidentais ou arbitrários, mas sim artefatos localizados, controlados e “raros” cuja composição e funcionalidade estratégica os tornam singulares e os fazem produtores de determinados sentidos sociais cujos usos têm diferentes consequências políticas.

¹⁶ Ordem discursiva é a constituição de uma regularidade expressa em uma ordem por correlações, posições, funcionamentos, produções e transformações de objetos, conceitos, temas, tipos de enunciação e suas formas de dispersão (FOUCAULT, 2012). Ela é a instância que determina o que pode e deve ser dito numa sociedade em determinada época e que produz certos tipos de efeitos de sentido nos interlocutores recriando realidades

Dito isto, nossa abordagem buscou estabelecer como recorte temporal a contemporaneidade para reorganizá-la escolhendo um domínio de relações discursivas densas que merecem uma análise específica, a saber: a ciência (com ênfase na Antropologia e na História) e o movimento social negro. Essas ordens fabricaram, cada um à sua forma, conforme suas possibilidades e interesses concretos, seus respectivos conceitos de cultura afro-brasileira, os quais, por sua vez, chegam de diferentes formas a constituir relações interdiscursivas nas práticas dos professores de História do sertão.

Elas importam também pelo fato de a ciência ser uma importante referência para o ensino de uma disciplina escolar, e pelo fato de ser o movimento social um sujeito histórico cuja enunciação produz definições muito próprias de cultura afro-brasileira na perspectiva da própria categoria social negra. Tratam-se de lugares de produção e difusão social de conceitos e modelos explicativos subjetiváveis, em diferentes graus, velocidades e capacidade de extensão. Nesta investigação elas se tornaram importantes porque funcionam como “arquivos”¹⁷ que formam memórias discursivas.

Importa dizer que essas discussões ganharam grande importância em nível internacional a partir da década de 1980. Como explica Marpin (2018), naquele momento, a UNESCO declarou a fragilidade da cultura popular e das culturas minoritárias que deveriam ser protegidas, salvaguardadas e potencializadas diante das ameaças oferecidas pela lógica agressiva da globalização dos mercados e de novas formas de imperialismo político, que geravam não só efeitos de padronização cultural, mas também de grandes desigualdades sociais. A partir dessa declaração, alguns organismos internacionais embasados nas discussões das ciências sociais promoveram mudanças na compreensão e na prática da gestão pública em diversas partes do mundo. Houve uma série de deslocamentos no conceito de cultura que ampliou a sua compreensão e as formas de implementar políticas públicas. No entanto, mais do que uma categoria analítica das ciências sociais, a cultura passou a ser uma categoria reivindicatória de direitos políticos, econômicos e sociais para a redução das desigualdades nas sociedades contemporâneas, mas também um objeto de entretenimento e consumo.

(PIOVEZANI, 2014). Por exemplo, a unidade que compõe a ordem discursiva da ciência é controlada pela elaboração de uma teoria e uma metodologia e legitimada pelas universidades, cátedras e centros de pesquisa. A ordem discursiva da mídia é controlada pelas estratégias de mercado, capitalização do desejo, subjetivação de modelos identitários e é legitimada por determinadas políticas culturais neoliberais. A ordem discursiva dos movimentos sociais é controlada pela forma de organização política que articula teorias, práticas e experiências de vida e é legitimada pelas instituições que esses movimentos fundam e pelas relações que estabelecem com o Estado.

¹⁷ Em uma perspectiva foucaultiana, o que chamamos de arquivo não é um local físico de pesquisa e consulta, mas sim uma prática, uma ação de enunciação circunscrita cultural e politicamente em redes latentes de significações já produzidas e que lhe delimitam o que pode ou não ser dito em cada época (FOUCAULT, 2012).

Acreditamos que a análise dessas relações nos possibilita descrever os jogos de aparecimento, dispersões discursivas e o funcionamento de suas coexistências, sucessões, determinações recíprocas e transformações independentes e correlativas, verificando as regras que tornam possível o conjunto heterogêneo dos enunciados. Desta maneira, podemos definir um campo de possibilidades estratégicas de formação, usos e sentidos dos discursos no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2012).

Essa análise articula as produções subjetivas e sociais, histórica e culturalmente relacionáveis no jogo entre aproximações e distanciamentos, relações que são múltiplas e podem ocorrer entre enunciados ou grupos de enunciados já estabelecidos, mesmo sem a “consciência” dessa coincidência por parte dos emissores. Elas podem ocorrer mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos apesar de que não terem o mesmo nível formal nem constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas. Essas relações podem ocorrer entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos discursivos¹⁸ de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política, artística). Não é de se estranhar que as falas dos professores de História do sertão alagoano, portanto, se relacionem de diferentes formas com os enunciados presentes nos “arquivos” de ordens discursivas totalmente diferentes da ordem discursiva do ensino de História.

Para tanto, uma análise discursiva não se reduz a problematizar o que está dito, pois os enunciados têm limites que os separam do que não foi proferido. Isso demarca um sistema limitado de presenças e constitui-se como uma distribuição estratégica de lacunas e recortes correspondentes não só às limitações de conhecimento sobre um tema, mas também à omissão das vontades políticas e dos regimes de verdade que habitam silenciosamente uma funcionalidade discursiva. Uma enunciação, portanto, não é somente uma “colcha de retalhos”, mas também o efeito de uma luta política que permite ou interdita outras enunciações (FOUCAULT, 2012; 2014). É nesta ótica que problematizamos como diferentes conceitos de cultura afro-brasileira surgem em distintos domínios e como informam socialmente sobre o que seja esta cultura, gerando relações de saber-poder díspares em que pesam fortemente os critérios étnicos-raciais.

¹⁸ Diz respeito ao momento específico de aparecimento de um conjunto limitado de enunciados sobre o objeto de que falam (FOUCAULT, 2012).

2.1 A cultura afro-brasileira no discurso científico

Desde o século XIX as ciências humanas têm sido um solo fértil sobre o qual repousam enunciados que buscam justificar e produzir tipos idealizados de identidades nacionais, inclusive a partir de critérios étnicos. Desde o projeto eugenista inaugurado por Nina Rodrigues no final dos oitocentos, passando pela perspectiva difusionista do início do século XX, até às leituras marxistas a partir da década de 1960, que oscilavam entre as denúncias de alienação política e odes às resistências, o discurso científico produziu perfis pessimistas do sujeito negro e de suas práticas culturais (SLENES, 1999; GOMES, 2013).

Embora existissem reflexões teóricas produzidas por pensadores negros sobre as condições materiais e simbólicas das populações africanas e suas descendências (MUNANGA, 2012), até os anos 1970 predominavam no meio científico internacional as teses que professavam uma “falta natural” ou “atraso cultural” das populações afrodescendentes. A tese era de que a escravidão não impôs limites civilizatórios às populações negras, portanto, sua cultura seria primitiva, histórica, limitada, grosseira e fadada ao desaparecimento frente à modernização capitalista (FRY; VOGT, 1996; SLENES, 1999; MINTZ; PRICE, 2003; GOMES, 2013; 2015).

Esse quadro começou a mudar a partir dos anos 1970 quando se ampliou o número de cientistas sociais que questionavam o próprio conceito de cultura afro, esforçando-se a pensá-lo através da experiência dos próprios negros. Aquele contexto fervilhava politicamente, marcado pela atuação dos movimentos pelas independências e formações de países africanos, a ação dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã e a Guerra Fria, publicações de obras de intelectuais negros nas Américas, a instalação de regimes totalitários e a formação de movimentos sociais na América Latina, as críticas aos projetos políticos liberais e comunistas e às grandes narrativas históricas, o desenvolvimento da nova política externa brasileira voltada sobremaneira para as relações comerciais com países africanos, a formação do movimento social negro no Brasil e o surgimento de diversos movimentos políticos e culturais contrários aos projetos de sociedade efetivados em diferentes nações (FRY; VOGT, 1996; SLENES, 1999; MINTZ; PRICE, 2003; GOMES, 2013).

Todo esse contexto de múltiplas intencionalidades fez os discursos se cruzarem e aumentar os interesses pela compreensão do que vinham a ser as “identidades culturais” marginalizadas e os projetos de sociedade alternativos ao modelo ocidental. Foi nesta conjuntura que ciências como a Antropologia e a História assumiram a vanguarda da ressignificação do conceito de cultura afro-brasileira.

O processo de reinterpretação científica se tratou, portanto, de uma atitude política¹⁹ que redirecionou não só o discurso científico sobre a cultura afro-brasileira, mas a própria compreensão de como ela age na vida social e também nas nossas formas de pensar as “identidades” negras. Legitimou, ainda, as orientações para políticas públicas afirmativas.

O texto que marcou essa cisão paradigmática e influenciou bastante a produção no Brasil foi o ensaio *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*, escrito no início da década de 1970, nos Estados Unidos, pelos antropólogos Sidney Mintz e Richard Price²⁰.

Conforme os autores, o texto deveria ser um guia introdutório aos pesquisadores sociais que quisessem adentrar nas investigações sobre culturas negras e relações raciais²¹. O texto foi publicado com uma vontade de estabelecer novos regimes de verdade ao apontar um percurso teórico e metodológico diferente dos que vinham até então se desempenhando nos Estados Unidos, em que se efetivava uma polarização enrijecida das perspectivas sobre as culturas afro-americanas. De um lado, os pesquisadores que defendiam a existência de uma cultura negra pura e herdeira de tradições africanas, de outro autores que afirmavam o progressivo desaparecimento da cultura autenticamente africana no continente americano. Embasados em Menville Herskovits²², Mintz e Price (2003) argumentaram que o perigo desses dois tipos de

¹⁹ Encaramos a ciência como uma prática discursiva legitimada por poderes institucionais, pelas condições históricas de possibilidade de sua existência, por escolhas políticas e pela produção de um saber social, política e economicamente valorizados. Nesse sentido, ela sempre possui carga ideológica e produz efeitos políticos de realidades conforme os diferentes projetos de sociedade aos quais elabora e defende (FOUCAULT, 2012). Nesse sentido, toda prática científica é uma prática política.

²⁰ Pesquisadores que investigavam as relações étnicas e as culturas negras ao longo do continente americano, sobretudo no Caribe.

²¹ O conceito de raça estava em alta nos campos políticos e científicos no momento da publicação, por isso sua utilização sistemática nas obras da época. Após o avanço das críticas ao conceito de “raça” no campo científico contemporâneo, em algumas discussões esse termo passou a ser substituído pelo conceito de “etnia” ou, nas abordagens em que ele permaneceu, foi ressignificado, mas não totalmente dispensado no pensamento social. Atualmente, no Brasil, utiliza-se a expressão “étnico-racial” para contemplar aspectos como a constituição subjetiva e histórica que produz um pertencimento cultural (etnia) e os fenótipos corpóreos (raça), reforçando-se a importância social de aspectos como cor de pele, tipo de cabelo, etc. nas relações sociais no país. Neste estudo utilizamos a noção de raça quando usada pelos autores em análise, mas adotamos em nossa linguagem autoral a expressão “relações étnico-raciais”, para articularmos a dimensão subjetiva, como memória e sentimento de pertencimentos, e a dimensão sociológica, como os fenótipos corporais, pois ambas são importantes dispositivos identitários na produção de nossa realidade e de experiências concretas no Brasil.

²² Antropólogo americano que se tornou referência nos estudos afro-americanos. Ele foi um dos principais discípulos de Franz Boas (CAMPOS, 2001). Herskovits era formado em Antropologia Histórica de orientação norte-americana. Essa perspectiva enfatizava a reconstrução do passado para entender a formação e desenvolvimento das culturas, mas o fazia a partir da classificação de etapas ou estágios dos aspectos culturais, bem como da descrição geográfica das semelhanças e diferenças entre as “áreas culturais” de uma região, Estado ou continente. Herskovits defendia a existência de uma consciência do “sujeito negro” manifesta em níveis psicológicos (demonstráveis sobretudo nos níveis motor, estético e valorativo) para os quais orientou que se prestasse a atenção. Assim, o antropólogo reforçava a ideia de que essas eram as formas históricas mais comuns e típicas de expressão da consciência do “sujeito negro” (a partir do corpo, da ludicidade plástica e de valores existenciais – místicos e comunais).

perspectivas que pareciam ser tão antagônicas e que eram defendidas, respectivamente, por intelectuais de “direita” e de “esquerda”, residia no fato de que ambas repousavam sobre as mesmas bases epistemológicas e tratavam a cultura como algo “puro” e “imutável”.

Em termos metodológicos, enquanto representante de uma antropologia histórica, a obra se voltou ao passado escravagista, focando na formação das culturas afrodescendentes ao longo do continente americano. Percebe-se que há um dialogismo na abordagem do tempo: conhecer o passado para compreender o presente, da mesma forma que o estudo do presente pode ser levado e comparado com as informações documentais do passado.

Como se trata de um ensaio, não estavam preocupados em medir a exatidão dos níveis de unidade cultural das populações negras, mas em identificar a existência de traços comuns que os cientistas precisavam reconhecer para entender como os laços culturais dos escravizados foram reconstruídos, transformados e como funcionaram historicamente de acordo com as necessidades e condições de possibilidade de seus agentes produtores. Para isso os autores defenderam a tese de que os pesquisadores precisariam esforçarem-se em compreender a cultura mais em seus conteúdos (abstrações, crenças, valores) do que em suas formas socioculturais concretas (danças, músicas, religiões). Sua proposta era buscar compreender o que eles chamaram de “princípios gramaticais inconscientes” (MINTZ; PRICE, 2003, p. 28), espécie de representações comuns dos povos estudados que pudessem explicar os comportamentos dos africanos e seus descendentes no novo mundo.

Os autores valem-se metodologicamente do cruzamento de documentos históricos, de estudos comparados entre África e América sobre aspectos antropológicos, históricos, sociológicos e linguísticos, e valeram-se também de memórias e narrativas de comunidades afrodescendentes contemporâneas. A referência analítica a tal *corpus* documental possibilitou que a obra não se limitasse a mero exercício especulativo, apesar da assumida provisoriedade de suas teses²³. Com relativa influência do materialismo histórico, sua análise articula as múltiplas influências entre o social e o cultural, questionando e respondendo sistematicamente sobre as condições materiais e sociais que possibilitaram a transformação, produção e perpetuação cultural afrodescendente em meio ao conflito.

²³ Entre as dificuldades em fazer afirmações categóricas sobre o tema do ensaio estão as limitações em compreender de forma profunda os sentidos de outra cultura que não a dos autores, sobretudo quando essa cultura da qual se fala situa-se em um tempo passado muito distante do momento de produção do texto acadêmico. Outra dificuldade alude ao fato de que, mesmo embasando em documentos históricos, são praticamente inexistentes os registros escritos de práticas culturais dos escravizados que tenham sido feitos pelas mãos e pela ótica dos próprios escravizados. Isso impõe ainda mais desafios à interpretação dessas culturas, por mais que a problematize, contextualize e compare. Por isso os sentidos que o discurso de Mintz e Price (2003) se esforçavam em apreender agem diante deles mesmos de forma fugidia e provisória.

O passado cultural é explorado de forma densa a partir de confrontos entre diferentes variantes sociais que influenciam o desenvolvimento da cultura, tais como: a diversidade étnica dos contingentes de africanos escravizados, as condições sociais da colônia onde foram alocados para o trabalho compulsório, um mapeamento de crenças e práticas culturais particulares do continente africano, o status de senhores e escravizados, as desigualdades nos níveis de exercício do poder e a fundação e funcionamento de instituições, práticas e novas tradições culturais afro-americanas.

Defendendo a tese de que “os escravos se confrontaram com a necessidade de criar novas instituições para atender seus objetivos cotidianos” (MINTZ; PRICE, 2003, p. 43), os autores argumentam que essa lógica foi ao mesmo tempo resultado e causa de projetos de sociedades profundamente divididas em termos culturais, fenotípicos, de status e de poder. No entanto, essa mesma lógica classificatória e separatista de identidades estanques foi dificultada pelas múltiplas e complexas formas de interações e relações identitárias produzidas historicamente. Neste ponto, mesmo ponderando a fluidez dos demarcadores de identidades “raciais” desde a colonização, ao afirmar que tal processo resultou em sociedades profundamente divididas em status culturais e “fenotípicos”, os antropólogos reforçam as bases que sustentam as abordagens científicas racializadas da cultura.

Para eles, as populações africanas e afrodescendentes precisaram recriar constantemente as suas “identidades” e culturas no ambiente hostil às suas existências. Contudo, existiu no processo de escravidão nas Américas uma interdependência entre senhores e escravos que favorecia as ambiguidades, a provisoriedade e as resistências aos exercícios de poder.

Os antropólogos argumentam que as instituições que os escravos criaram para dar conta de sua existência estavam voltadas a formar novas comunidades simbólicas e à reconstrução de laços afetivos, constituindo novas coerências sociais (não homogeneidades). A formação cultural afrodescendente foi marcada por rearranjos e deslocamentos, continuidades e rupturas que criaram novas comunidades negras. Conforme argumentam, diferentemente dos europeus, os africanos não transferiram ou recriaram instituições africanas no Novo Mundo. Eles criaram suas novas instituições, afro-americanas, pelas quais começava a funcionar uma série de resistências e adequações às estruturas de dominação escravistas de forma mais articulada e coletiva. Foi, portanto, na ideia de mobilização coletiva que lançaram esteio para o conceito de cultura afro. Segundo eles, só identificando o crescimento destas instituições negras e os tipos de coerências que elas proporcionavam aos seus partícipes é que conseguiremos compreender a formação cultural afrodescendente.

Contudo, é justamente neste ponto que eles fixam uma explicação da formação cultural centrada em etapas: o estabelecimento de novos laços afetivos, o compartilhamento de princípios básicos, a formação de instituições, a partilha de conteúdos simbólicos, a produção de identidades culturais. Fase a fase, a explicação escapa à complexidade do processo sobre os quais fala e recai na rigidez de abordagens tradicionais que eles mesmos criticam. Embora os estudiosos não encerrem esse ciclo nesse último estágio, pois veem a cultura como algo relacional, contextual e dinâmico, predomina ainda a perspectiva teleológica de uma existência cultural.

A princípio o conceito de cultura afro-americana em Mintz e Price é bastante amplo: ela não é singular, fixa ou intacta, nem se reduz a objetos ou tópicos rígidos acerca da vida (política, social, econômica, “folclórica”), é um conjunto de relações interpessoais que media os materiais culturais formando um sistema de complexos institucionais. A cultura possui um caráter móvel, dinâmico e político, pois é um espaço criativo de mediação de poderes e conflitos onde se articulam memórias, interesses e condições ambientais de sua realização. Há, ainda, um caráter reprodutivo da cultura, pois ela é uma articulação entre lembranças e esquecimentos perpetuados por gerações. É um complexo transformável e transformador das próprias relações sociais em que acontece. A cultura é também uma prática de reconstrução dos próprios sujeitos que a praticam (MINTZ; PRICE, 2003).

Contudo, ainda que defendendo ideias que denotam abertura e multiplicidade como dinamismo, politização e pluralidade cultural, ao tomar como base a noção de “áreas culturais” de Herskovits, os autores acabam por reduzir a cultura a uma espécie de denominador comum. Ao utilizar termos como “base cultural”, “princípios gramaticais”, “orientações cognitivas” ou “conteúdo cultural”, esperaram ter identificado “fundamentos típicos e coletivos” dessa matriz cultural, como os laços de parentesco, os complexos religiosos, as linguagens e as artes. Para eles, essas são noções que são sempre atravessadas pela mediação de poderes políticos. Os autores incidem na noção de “consciência do sujeito negro” a partir do corpo, da ludicidade e dos valores existenciais – místicos e comunais, já apontados por Herskovits. Nesta leitura, o afeto, o caráter lúdico e a luta que caracterizariam a formação e desenvolvimento da cultura afro-brasileira, não são suficientes para romper definitivamente com a opressão colonial. Para os autores, portanto, a cultura afro se difunde em provisórios exercícios de assimilação.

Apesar das críticas que aqui fazemos, reconhecemos que para a época da publicação esse conceito de cultura afro-brasileira tenha sido muito importante do ponto de vista teórico e político. Ele influenciou a produção no Brasil. Os intelectuais que pesquisaram a cultura afro-brasileira dialogaram com as teses de Mintz e Price (2003), mas avançaram em relação a ela

quanto a alguns pontos conforme a disposição das fontes e das experiências históricas das comunidades negras específicas do Brasil.

2.1.1 A formação da cultura afro-brasileira nas novas metarrativas históricas

Os estudos sobre as relações étnicas no Brasil também foram transformados nos anos 1970 produzindo pesquisas cujos resultados viraram livros paradigmáticos sobre a cultura afro-brasileira. Em 1976, o antropólogo inglês Peter Fry participou de uma mesa redonda sobre “Mudança Cultural na Sociedade Moderna” na 38ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) com uma fala intitulada *Feijoada e Soul Food: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais*. O texto questionava porque um mesmo tipo de alimento, a feijoada brasileira e o *soul food* americano, viraram símbolos de diferentes grandezas. O prato americano limitou-se à “coisa de negro”, já o prato brasileiro virou “coisa nacional”. É nessa problemática que instalou uma reflexão sobre a cultura afro-brasileira. Sua análise foi tão bem aceita que posteriormente foi publicada em revista científica e livros, tornando-se um expoente citado em calorosos debates de cientistas, do movimento social negro e de produtores midiáticos.

Fry afirmava que a sociedade brasileira selecionava e assimilava “itens” culturais étnicos, tornando-os, por meio da cultura de massa, símbolos nacionais a serem apropriados pela sociedade. Esse processo configurava uma formação nacionalista pelo reforço do mito da democracia racial, aspecto que adensava o caráter velado do racismo no Brasil fazendo-o difícil de combater.

Sua abordagem incluiu uma articulação entre o marxismo e a antropologia social inglesa e pensou as distinções entre produtores e consumidores de cultura enquanto distinções de classe. A partir desse posicionamento ele tomou como exemplos para análise o candomblé e o samba, práticas originalmente negras e das classes populares que, segundo avaliou, foram convenientemente assimiladas pela burguesia branca e manipuladas pelos objetivos do capitalismo, sendo transformadas em instituições nacionais lucrativas em termos econômicos e políticos.

Em todo esse processo, explicou Fry, o negro foi destituído de seu papel de liderança, deixou de ser o produtor da cultura e passou a ser um coadjuvante ilustrativo, dependente, quando não, apenas consumidor. Para ele, a função da cultura afro-brasileira havia se reduzido

em manter, de forma omissa, a ordem social desigual a partir de critérios “raciais”²⁴, tornando difícil a conscientização desse fato e dificultando seu combate.

A articulação teórica do autor inscrevia-se numa tradição que subordinava a cultura ao mundo concreto, “real”, valendo-se da noção marxista de infraestrutura e da noção de estrutura social da antropologia. Como explicou posteriormente o próprio Fry, na época daquela publicação, quem tentava inverter o argumento explicativo era acusado de ser um “culturalista” (FRY, 2005).

A obra se fundou em perguntas de um funcionalismo e materialismo dos anos 1970 que já continham respostas antes mesmo de se realizar uma investigação. A pesquisa deveria comprovar a teoria. Fry via a sociedade brasileira como dividida em dois coletivos generalizáveis, dois polos raciais opostos: os brancos, sagazes e exploradores poderosos de um lado, e os negros, fracos, ingênuos e explorados de outro. A cultura era tomada como algo mais natural do que histórico em que cada lado tentava tirar vantagens “a partir de um racionalismo supostamente universal” (FRY, 2005, p. 158).

Por ser publicado durante a ditadura civil-militar²⁵ e pela carga abertamente política com que tratava o objeto “cultura afro-brasileira”, o texto de Fry foi bem recebido pela crítica e passou a compor o universo de referências científicas dos intelectuais que dois anos mais tarde fundariam o Movimento Negro Unificado (MNU).

Durante a década de 1980, com o processo de reabertura democrática do Brasil e a organização da Nova República²⁶, a produção da Constituição Federal e o centenário da abolição da escravatura, intensificaram-se as pesquisas que cumpriam múltiplas funções naquele contexto: produziam conhecimentos científicos, recontavam a história nacional, denunciavam o caráter estrutural da nossa organização social no passado e no presente, realizavam críticas ao projeto de sociedade nacional, fomentavam mudanças nas práticas discursivas e relações sociais. Nesse contexto, as discussões sobre o lugar do negro no Brasil embasavam-se no materialismo histórico para explicar o caráter e o funcionamento da cultura negra no país.

²⁴ Termo utilizado na obra de 1976. Atualmente, o próprio Peter Fry critica os graus de enunciados racializadores da discussão, embora reconheça que critérios étnicos ainda são importantes mobilizadores da distribuição de bens e privilégios na sociedade brasileira (FRY, 2005).

²⁵ Naquele momento muitos intelectuais das ciências humanas assumiam o compromisso de produzir um conhecimento crítico que explicasse as bases históricas da estrutura de desigualdade e opressão política da sociedade brasileira a partir do materialismo histórico.

²⁶ Chamamos de Nova República o período estendido entre 1985, final da ditadura civil-militar, e início da redemocratização política e das reestruturações econômicas e culturais no país que foi interrompido pelo golpe de Estado de 2016 (FERREIRA; DELGADO, 2018).

Já durante os anos 1990 houve um crescente interesse em (re)pensar epistemologicamente a cultura, mas ao mesmo tempo, ocorreu uma relativa diminuição da preocupação e compromisso explícito em usar a ciência para realizar denúncias políticas. Essa transformação se refletiu também nas discussões sobre a cultura afro-brasileira (SOUZA, 2005).

Como resultado de mais de 20 anos de pesquisa e, sob influência teórica de Mintz e Price, entre outros autores, foram publicados dois trabalhos emblemáticos: as obras *Cafundó: a África no Brasil – linguagem e sociedade* (1996) e *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX* (1999).

Em 1978 uma comunidade rural chamada Cafundó ganhou a atenção da mídia, dos movimentos políticos e dos cientistas. Localizada em Sorocaba, interior de São Paulo, composta por descendentes de africanos escravizados que praticavam uma língua considerada “estranha”, serviu de objeto para discussões sobre a cultura afro-brasileira entre aqueles que defendiam a extinção da cultura africana no Brasil e outros que argumentam a sua sobrevivência de forma ainda “pura”. O mesmo tipo de binarismo nas discussões sobre as culturas negras ocorrido nos Estados Unidos era percebido também no Brasil.

As pesquisas na comunidade de Cafundó duraram 10 anos (1978 a 1988) e aconteceram num processo de renovação da ciência histórica no Brasil na qual foi importante também a inserção de pesquisadores estrangeiros dedicados ao estudo das relações raciais²⁷. Importante perceber que os autores da obra *Cafundó*, o linguista Carlos Vogt e o antropólogo Peter Fry²⁸, reconheceram a legitimidade de realizar seus estudos no contexto de realinhamento político em diálogo respeitoso com os movimentos negros.

Da mesma forma que na obra de Mintz e Price, a metodologia utilizada nesta obra realizada no Brasil embasava-se numa abordagem histórica da cultura, tomando como fontes documentos escritos nos séculos XVIII e XIX e relatos orais produzidos por meio da história oral no século XX.

A obra *Cafundó* se posicionou política e intelectualmente contrária à tradição acadêmica sobre a cultura afro-brasileira até aquele momento. Propôs a revisão do conceito de cultura afro,

²⁷ É importante lembrar que 1988, ano final da pesquisa na comunidade de Cafundó, marcava o centenário da abolição da escravatura no Brasil. Somando-se os efeitos da reabertura democrática e do crescimento dos estudos que denunciavam o caráter historicamente opressor e desigual da sociedade brasileira, o centenário da abolição gerou atenção especial ao questionamento das condições de vida da população negra no Brasil. Ao mesmo tempo, atualizavam-se os discursos que defendiam a ideia de democracia racial no país. Em que pesem as distintas perspectivas, as “questões dos negros” ocupavam lugar de destaque no universo de preocupação da época.

²⁸ A pesquisa e texto final contou também com a colaboração do historiador Robert Slenes e do linguista Maurício Gnerre.

problematizando sua temporalidade e revelando novas experiências históricas em que essa cultura pôde ser evidenciada de forma diferente, esforçando-se para compreender de forma mais “interna” e “profunda” os significantes e significados que criam e recriam a lógica do complexo cultural afro-brasileiro.

Dessa maneira, os autores pontuam duas tradições de abordagem científica dos africanismos reinventados no Brasil que merecem destaque: a primeira seria a filológica ou historicizante e a segunda seria a histórico-estrutural.

A primeira preocupou-se em evidenciar as origens e a reprodução de práticas culturais puras entre África e Brasil, repousando sobre uma perspectiva folclorista. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira emergiu como pitoresca e cristalizada. Ela seria atemporal, mera reprodução mecânica de atividades “exóticas”, encerradas no “passado”, típicas do “outro”. Os sujeitos que a fazem seriam destituídos de inteligência e criatividade, pois apenas reproduziriam mecanicamente as atividades herdadas dos seus antepassados, sem adequá-las aos novos contextos. Tal abordagem corresponde à fase de estudos afro-brasileiros a que Fry e Vogt (1996) chamam de romântica.

A segunda perspectiva, a histórico-estrutural, evidencia a lógica da compensação, considerando que a vida social não incide em combates campais entre culturas opressoras e culturas que romanticamente resistem²⁹, mas entre grupos, categorias e sujeitos, para quem a cultura orienta a ação política e é ao mesmo tempo uma arma usada para empreendê-la. Aqui os autores pensaram a política no plano micro, como relações de força que se estabelecem no cotidiano. Para eles, nessas pequenas e grandes batalhas do dia a dia, a cultura vive e revive através daqueles que a usam, transformando-a e transformando-se.

É desse ponto de vista que eles estudam a linguagem utilizada na comunidade rural Cafundó, chamada de *Cupópia*³⁰, enquanto prática cultural viva, como ação política, enquanto discurso que só os “iniciados” podem compreender. Essa linguagem estabelece uma etnicidade, afirma uma negritude, uma ascendência africana e legitima a luta política do grupo pela posse das terras. Ela é entendida como eixo estruturador da vida em comunidade, cujo significado político e social é dado pelo contexto das relações onde tem existência. A *cupópia* estabelece

²⁹ Aqui, percebe-se que o autor Peter Fry já revisa sua análise interpretativa deslocando-a e assina uma tese diferente daquela que se tornara icônica duas décadas antes.

³⁰ A *Cupópia* é uma prática de linguagem afro-brasileira resultante de arranjos linguísticos ocorridos no Brasil entre as línguas africanas e a língua portuguesa. Embora muitas palavras sejam de léxicos africanos, a estrutura sintática que a organiza são da língua portuguesa. O sistema dessa linguagem é dinâmico, criando múltiplas significações para uma mesma palavra a depender do contexto em que se dá o diálogo, o discurso. Trata-se, portanto, de uma “língua” viva e muito complexa que produz sentidos em contextos sociais específicos e que para muitos observadores desatentos não passa de uma “língua” confusa e pouco inteligente.

solidariedades entre seus falantes e os habitantes de cidades vizinhas e os representantes do “poder distante” e exerce mais do que uma função referencial ou cognitiva: ela dá forma às relações de poder no cotidiano da vida social (FRY; VOGT, 1996).

Dentro dessa cosmovisão há um dinamismo no sentido das palavras em contextos específicos em que a fala e as significações da *cupópia* assumem interesses específicos. É o que Fry e Vogt chamaram de um paradigma das finalidades (FRY; VOGT, 1996). A partir dessa noção, os autores analisaram discursos, situações conversacionais entre os falantes da *cupópia* a fim de entender como essa linguagem se expande e significa relações sociais a partir de conceitos.

O debate sobre reprodução *versus* transformação cultural é abordado à luz do estudo das relações sociais concretas nas quais esses traços culturais se articulam. Embora a abordagem privilegie a política e a economia nas relações entre os moradores de Cafundó e a sociedade envolvente, pensa a cultura afro-brasileira apontando-a em várias direções.

Da mesma forma que Mintz e Price (2003) fizeram, Fry e Vogt ponderam a relevância de práticas culturais afro-brasileiras como as danças, músicas, candomblé, festas, jogos. Essas que se tornaram símbolos da cultura afro-brasileira no senso comum brasileiro devem ser interpretadas de forma diferente: não como elementos de pura herança africana que compõem o folclore brasileiro, nem como práticas de alienação, mas como práticas que inscrevem sentidos, memórias, identidades, solidariedades e relações de poder. Contudo, embora as considerem importantes, os autores não as tornaram o foco de análise nesta obra. Eles voltaram-se para práticas que, esperavam, os permitissem compreender sentidos “elementares” da cultura.

Essa perspectiva já redireciona nosso entendimento quanto à noção de cultura. Aqui estão sendo enfatizados outros aspectos culturais como a linguagem, a constituição de famílias e a organização social embasada na ideia de parentesco, formulando teses interdiscursivas, apoiadas nos enunciados de Mintz e Price.

Ressalta-se o papel das instituições e práticas culturais na reconstrução de identidades que agem sobre o mundo não apenas de forma lúdica, mas também de forma analítica, organizada e dotada de ação política no enfrentamento de suas dificuldades materiais e simbólicas de sobrevivência. A cultura afro-brasileira é, também para Fry e Vogt, um espaço de mediação de poderes e conflitos de interesse (FRY; VOGT, 1996).

Já o livro *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*, do historiador norte-americano, radicado no Brasil, Robert Slenes, resultou de sua busca em aprofundar os estudos de doutorado feito em 1976 na Stanford

University, partindo de uma historiografia demográfica e econômica sobre a escravidão no Brasil da segunda metade do século XIX. Esta é a obra propriamente historiográfica que ressignificou o conceito de cultura afro-brasileira.

Slenes analisou algumas práticas culturais e princípios “elementares” da cultura afro. Ele também se contrapôs à historiografia existente até então que afirmava ser a família escrava uma instituição vulnerável (SLENES, 1999). Do contrário, percebeu em suas fontes históricas que a família havia se tornado uma instituição muito viável para os próprios escravos. Como o autor narra, num primeiro momento, ele preferiu analisar as famílias escravas como instrumento de dominação e exploração por parte dos senhores, o que ele mesmo chamou de política de dominação senhorial (SLENES, 1999). Só posteriormente, quando percebeu a mudança paradigmática que a historiografia norte-americana vinha dando à relativa autonomia escrava, é que Slenes voltou-se à família escrava para tentar compreender os significados dessa instituição dentro da perspectiva dos próprios africanos escravizados (SLENES, 1999).

O seu principal referencial teórico foi a história social inglesa, a partir de Edward P. Thompson, pelo qual Slenes entendeu que o sentimento de pertencimento a um grupo social por parte dos sujeitos históricos estudados, no caso, os escravizados (africanos e seus descendentes), era crucial para entender sua história. Contudo, apesar do embasamento na teoria thompsoniana³¹, Slenes afirma que só começou a se interessar pelas questões culturais quando participou da pesquisa sobre a comunidade Cafundó.

Em sua metodologia buscou perceber alguns elementos da vida material e simbólica dos escravos nos relatos dos cronistas e viajantes brasileiros e estrangeiros que falaram um pouco do cotidiano escravo nas lavouras do sudeste durante o século XIX, ainda que tratassem a formação de famílias e lares negros de forma depreciativa. Foi necessário ler nas entrelinhas dos discursos dos cronistas, literatos, viajantes e cientistas que, à sua época, não compreendiam ou achavam impossível a existência de uma lógica cultural própria dos escravizados. Sua análise foi complementada por leituras comparativas de obras da Antropologia, Linguística e História referentes à África Central.

Slenes se define no seu texto como um revisionista conceitual, um historiador com novo perfil científico, uma vez que muitas das práticas negras foram interpretadas como primitivas ou limitadas, fossem pelas condições biológicas e culturais dos negros, fossem pelas condições sociais e históricas da escravidão. Ele declarou que o objetivo do seu livro foi reconstruir a capacidade dos escravos produzirem famílias de vários formatos, conjugais, extensas e

³¹ Que realizou um revisionismo crítico do materialismo histórico dando grande importância ao campo da cultura, mas pensando sempre o conflito social como contexto delimitador das possibilidades culturais.

intergeracionais, além de lhes reconhecer as ações de assistência na construção de projetos em comum (SLENES, 1999). Percebemos, então, que, mesmo tomando E. Thompson como principal referencial teórico, as premissas de Mintz e Price também repousam na argumentação de Slenes (GOMES, 2013; 2015).

A estratégia adotada pelo historiador Robert Slenes foi a de entender a cultura como formada por conceitos, práticas e relações que partem de uma cosmovisão que atendia a uma lógica própria em meio à opressão. Segundo o autor, a cultura é reatualizada a partir das múltiplas experiências de ação e reflexão em diferentes contextos históricos. São princípios norteados por uma concepção da cultura como inteligência, fruto de complexas e dinâmicas operações mentais, as quais também dizem respeito à história dos povos negros.

Por conseguinte, o discurso de Slenes dialoga muito com o discurso do MNU e, com isso, ele foi mais um dos que conseguiram contemplar, no plano acadêmico, muitas das demandas de significação destes movimentos por uma reescrita da história³². Ao contrário do que dizem os clássicos do pensamento social brasileiro, o negro em Slenes é um ser constituído de inteligência, “consciente”, analítico e político atuando culturalmente a partir da linguagem, dos conceitos e ideias, da política, da afetividade, da arquitetura, da ciência³³ (SLENES, 1999).

Conforme Slenes, é necessário “captar a lógica dos escravos, portadores de uma herança cultural em comum (apesar de suas diferenças etnolinguísticas), frente às situações específicas de contato entre si, com seus senhores, e com outras pessoas livres ou libertas” (SLENES, 1999, p. 40). Foi tentando enxergar a cultura afro-brasileira “por dentro”, buscando entender a sua lógica própria, que ele investigou e escreveu³⁴. Dessas influências e percepções foi que surgiu a concepção de cultura defendida por Slenes: a articulação consciente entre tradições culturais africanas, as necessidades de sobrevivência dos escravizados em meio ao conflito e as condições ambientais que circunscreveram as possibilidades de transformação cultural.

Para Slenes, a família escrava era uma instituição cultural afro-brasileira que possibilitou a formação de coerências, de um sentimento de pertencimento a uma comunidade negra que, mesmo ameaçada, compartilhava experiências, memórias e valores criando boas

³² Como veremos adiante, também houve intelectuais de formação e atuação acadêmica no MNU.

³³ No sentido de uma “ciência natural”, sabedoria ou forma de produção de saber legítima para os africanos e seus descendentes, mas que segue uma lógica distinta da ciência moderna ocidental.

³⁴ Em nossa análise, percebemos que a argumentação de Slenes compõe-se de enunciados “racializadores”, ou seja, enunciados que posicionam as perspectivas de acordo com a ideia sociológica de “raça”. Nas palavras do historiador, a força de ideias pré-concebidas e estereótipos sobre os negros, seu cotidiano e sua cultura não permitia que os cientistas brancos (e está falando aqui não apenas de uma brancura em nível de cor de pele, mas sim de uma brancura como cosmovisão: judaico-cristã, moderna, ocidental, capitalista) não entendessem o universo cultural afro-brasileiro. O que o autor chama de “olhar branco” produzia um saber de forma epistemologicamente reducionista e politicamente dominadora em relação ao objeto de que falava.

oportunidades de enfrentamento cotidiano. A família escrava era um projeto de vida, um campo de batalha, um dos principais palcos onde se travavam lutas entre escravos e senhores na busca para definir a própria estrutura e destino na escravidão. Ela foi uma das mais importantes instituições culturais que contribuíram para a formação de uma identidade nas senzalas “conscientemente” antagônica a dos senhores e compartilhada por um grande número de cativos. “A ‘família’ é importante para a transmissão e reinterpretação da cultura e da experiência entre as gerações” (SLENES, 1999, p. 114). Logo, para o autor, a instituição familiar funcionou para os escravizados como um espaço de formação de uniões, solidariedades e memória histórica próprias.

Embora Slenes tenha demonstrado refinada análise, sua tese repousa sobre argumentos que apresentam ainda fragilidades pelo grau de generalização, provisoriedade e pela busca de identificar princípios gramaticais gerais, fundamentos básicos e “típicos” da cultura, além de repousar epistemologicamente numa ideia de consciência humana “em si” que diferenciava os negros escravizados dos senhores brancos. Na obra de Slenes, as identidades parecem ser romanticamente fixas. Contudo, em termos historiográficos, esta foi a discussão que mais avançou conceitualmente na contemporaneidade (GOMES, 2013; 2015).

Porém, há até aqui uma vontade de verdade científica tipificada no enquadramento reducionista e generalizável da própria cultura para que seja apreendida em categorias que se propõem, apesar de suas próprias limitações, a explicar a cultura afro pelas visões de mundo das pessoas negras. O reconfigurar da lógica explicativa científica por meio de novas fontes e métodos não garantiu o abandono da perspectiva moderna de se construir uma narrativa pautada em categorias totalizantes da história. Como nos diz Foucault (2012), a troca de perspectivas teóricas não coincide necessariamente com a mudança de uma epistemologia. Assim, a definição da cultura afro-brasileira não foge à regra da produção de um tipo de identidade cultural negra a que se possa, conhecendo, dominar.

2.1.2 A renovação da cultura afro-brasileira nas novas metarrativas históricas

A passagem entre os séculos XX e XXI consolidou em várias universidades brasileiras as perspectivas que articulavam novas bases teórico-metodológicas em torno da cultura rearticulando-a à política e analisando diversos grupos e experiências sociais. Aliado a isso, uma série de reivindicações do movimento negro e de alguns acadêmicos, bem como uma série de políticas afirmativas e ampliação do ensino superior no Brasil, em nível de graduação e pós-graduação, promovido pelo Estado na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), e a

ampliação quantitativa de pessoas negras no ensino superior, fez crescer, sobremaneira, a produção científica sobre as relações étnicas no Brasil, em especial sobre a cultura afro-brasileira (QUEIROZ, 2010; GOMES, 2013).

Mesmo reforçando as premissas que contextualizam as condições de produção da cultura afro pelas desigualdades étnico-raciais e pelos conflitos sociais, esses estudos diferenciam-se dos anteriores por pensar a cultura a partir de outras bases teóricas, não como efeito reprodutivo do mundo material, mas como um campo de produção de experiências relativamente autônomo e com lógicas próprias, capaz de alterar o mundo material. Analisam-se a produção, transformação e perpetuação cultural negra não no passado escravocrata, mas em um novo recorte temporal: a contemporaneidade.

No ano 2000 Jocélio Teles Santos defendeu sua tese de doutorado em Antropologia Social na Universidade de São Paulo versando sobre as relações entre a política liberal do Estado brasileiro e as lideranças sociais negras durante a segunda metade do século XX, em que pesaram seus símbolos e suas práticas culturais. Obra bastante popularizada após ter se sido publicada como livro. Mesmo se tratando de um contexto em que já não havia mais a legalidade do sistema escravista, o autor pondera outras formas de opressão e violência sofridas pelas populações negras num país supostamente democrático. Na perspectiva de Santos, a opressão começa principalmente no plano discursivo. Esse ainda é o meio por onde se justificam e perpetuam as desigualdades sociais a partir de critérios étnicos na atualidade (SANTOS, 2005b).

Essa opressão, conforme o autor, diz respeito a uma ambiguidade no Brasil: de um lado a exclusão social, econômica e política da população negra; de outro; uma relativa “convivialidade” com essa mesma população, desde que seja, contudo, pelo viés da “cultura”, mas de uma cultura entendida como “pitoresca” a ser conhecida pela população nacional de forma enciclopédica, espetacularizada, mas não praticada comumente.

Assim, Jocélio Santos (2005b) explica que nos discursos oficiais do Estado brasileiro nos anos 1950 e 1960, a “cultura” se tornou uma categoria de análise social brasileira, substituindo paulatinamente a categoria “raça”. Dessa forma, o governo projetava que a questão no Brasil não seria mais a da desigualdade e do racismo, mas sim a celebração de uma cultura única, mestiça e democrática. Conforme o antropólogo, essa “convivialidade” serviu para legitimar ideias como as de “mestiçagem” e de “democracia racial”, pelas quais se criou uma concepção de que não existe racismo no Brasil. Essas ideias se expandiram socialmente permeando “a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos, de esquerda e de direita” (SANTOS, 2005b, p. 16), formando uma ideologia, não no sentido de falsa

compreensão sobre a realidade, mas enquanto produtoras de novas realidades. Neste sentido, elas legitimaram e (re)produziram a mesma realidade étnica desigual a qual desejavam refutar.

Conforme argumenta Santos (2005b), é justamente em meio ao racismo brasileiro que a população negra recria e perpetua institucionalmente suas práticas culturais num jogo complexo de poder entre as formas de ativismo negro e um Estado liberal dominado por uma elite branca, cristã, capitalista, patriarcal e conservadora.

Seu estudo procedeu a uma abordagem histórico-antropológica e a uma justaposição e confronto de textos, a partir dos quais realiza uma análise discursiva. Assim, o autor descreveu dois contextos das políticas públicas voltadas à cultura afro-brasileira:

a) Os anos 1960, quando a cultura se tornou um bem utilitário a ser tutelado pelo Estado que desejava tanto a unidade nacional, quanto se tornar a liderança política e econômica dos países do “terceiro mundo”;

b) Dos anos 1970 a 1980, quando as lideranças culturais afro-brasileiras intensificaram suas discussões e formas de participação política na esfera pública, chegando a conquistar, transformar e construir alguns espaços institucionais no setor público. Nesse segundo momento a cultura passou a ser encarada como uma estratégia política, uma ação e não um bem.

Embasando-se na obra de Bourdieu, Santos afirma que “a cultura é uma carta política” (SANTOS, 2005b, p. 21). Ela não é um bem fixo, portanto, não é mero objeto de manipulações. Ela é uma ação, um trabalho. Para o autor, a cultura não se reduz à dimensão política, contudo, não se pode negar que existem algumas dimensões do poder inseridos na cultura, da mesma forma que há uma dimensão do poder da cultura³⁵. Foi nos embates entre a manipulação governamental e as táticas negras de enfrentamento político que a cultura afro-brasileira oscilou entre exercícios provisórios de negociação, dominação, “convivialidade” e resistência (SANTOS, 2005b).

A cultura afro-brasileira é, para Santos (2005b), sempre uma estratégia de ação. Do lado do governo ela foi utilizada para celebrar e afirmar a inexistência do racismo, sendo instrumento estratégico de política econômica externa e interna. Na perspectiva governista, a cultura afro-brasileira não era uma prática aberta, mas um objeto encerrado em si mesmo para uso

³⁵ Ao falar do poder “da” cultura, Santos (2005b) parece defender uma noção de poder como “propriedade” da cultura. Nesta leitura, o poder não seria uma prática, mas um bem a que se possa dominar e obter, como se a cultura tivesse um poder “nato”, quase natural ou típico. Essa concepção parece deslocar o caráter histórico e dinâmico da própria cultura.

administrativo, reduzida a um conjunto de símbolos cristalizados e hierarquicamente valorizados na cultura nacional³⁶.

Segundo o autor, o contexto mudou entre os anos 1970/1980, período de formação de uma nova cultura política no Brasil, em que os movimentos sociais lutaram para inscrever suas pautas no campo oficial dos direitos a fim de garantir princípios inclusivos e práticas democráticas de cidadania. É justamente nessa espécie de “virada cultural” que o autor defende a dimensão do poder político da cultura negra, descrevendo como ela se inseriu, embateu e negociou no poder público que desejava dominá-la.

Paulatinamente, a cultura afro-brasileira ganhou uma nova definição dentro do próprio ativismo afrodescendente em que se encontravam os discursos do movimento social negro, dos intelectuais e artistas de esquerda e das lideranças religiosas afro-brasileiras. Nessa definição operou-se simbolicamente um deslocamento do foco nos objetos culturais para os sujeitos (SANTOS, 2005b).

Para Santos, a cultura afro-brasileira é um “um sistema de representações que não está destituído de uma dimensão política” (SANTOS, 2005b, p. 234). Ela não existe sem o poder. “Ela se ‘reifica’ como estratégia de luta e embate” (SANTOS, 2005b, p. 234), sendo produzida e transformada historicamente pela ação humana em meio ao contexto de conflito no qual a população negra está inserida.

Assim, o título da sua obra *O poder da cultura e a cultura no poder* presume que o poder “da” cultura está na potencialidade cívica e econômica que oferece ao Estado, daí a necessidade de sua tutela. Já a cultura “no” poder relaciona-se à experiência estratégica dos grupos de cultura negra na efetivação de uma política de enfrentamento e afirmação de anseios coletivos da negritude, inserindo-se nas engrenagens do poder público.

Também no ano 2000 a pesquisadora Florentina da Silva Souza defendeu sua tese de doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais investigando a produção discursiva da mídia criada por e para pessoas negras e mestiças³⁷ no Brasil. Souza

³⁶ Santos (2005b) explica que com a ajuda da mídia e de intelectuais ligados ao Estado, a cultura afro-brasileira passou de “coisas de negros” a “coisas nacionais”, tendo algumas práticas elevadas a símbolos nacionais de acordo com a conveniência político-administrativa e econômica viabilizada pelas elites brancas que dominavam as engrenagens do Estado, ao passo que dificultava a consciência do racismo e o combate a ele. Percebemos aqui o interdiscurso com a tese defendida em 1976 por Peter Fry. Para tanto, a obra de Santos não se limita a esta tese antiga, ela amplia-se quando o autor passa a considerar a atuação de outros sujeitos que agiam fora do poder público. Ao analisar as ações das lideranças políticas, artísticas e religiosas negras, o autor constatou de que maneira as formas de mobilização cultural negras funcionaram enquanto resistência à manipulação. Em ambos os casos, a cultura afro-brasileira é um instrumento de estratégia política.

³⁷ Souza (2005) inclui nesta nomenclatura as categorias “negra” e “mestiça” por levar em consideração que nem toda pessoa de pele escura se declara negra, embora compartilhe de uma memória cultural construída sobre a mesma história de desigualdade étnica no Brasil.

analisou os objetivos, as práticas discursivas, as pautas, as formas e estratégias utilizadas por essa “mídia negra” para a formação de um público leitor que se tornasse “consciente” de sua condição histórica e, a partir disso, pudesse reconstruir sua identidade étnica. Posicionando-se como uma mulher negra, ela admitiu que sua pesquisa pretendeu contribuir com a construção dos “lugares de memória” negros na cultura brasileira (SOUZA, 2005).

Assim, problematizou as práticas culturais afro-brasileiras por meio da linguagem veiculada em jornais como *Cadernos Negros*, *Jornal do Movimento Negro Unificado* (jornal do MNU), *Maioria Falante* e *Jornegro*, produzidos a partir dos anos 1970 por estudantes, militantes negros e por pessoas próximas aos partidos de esquerda. Esses periódicos compuseram uma discursividade que mesclou textos literários, informativos e de opinião, cujo objetivo foi massificar as críticas às relações étnicas no Brasil e recriar as mobilizações políticas em tons éticos e estéticos. Souza afirma que essa textualidade foi produzida na angústia de viver a “ambivalência de ser, simultaneamente, participante e excluído, pertencente e não ao país” (SOUZA, 2005, p. 12). Destarte, os textos da mídia negra assumem uma função pedagógica e uma missão política-cultural de “alertar” os leitores sobre suas condições de vida e os perigos da convivência com a “cordialidade” do racismo brasileiro.

Para a pesquisadora, esta mídia produziu um modelo de consciência histórica e de identidade³⁸ a ser subjetivado por pessoas de pele escura a partir da estratégia de produção de uma memória cultural africana pela qual pudessem recriar suas formas de mobilização política e emancipar-se, inscrevendo-se numa tradição de produção de mídia escrita por autores negros que se situa historicamente no Brasil desde 1915, agindo de forma persuasiva e interessada em intervenções que erradicassem os quadros de desigualdade étnica e social.

A metodologia do estudo apoiou-se, sobremaneira, nos estudos culturais realizando uma abordagem histórico-cultural que extrapolou os procedimentos e conceitos da crítica literária, dialogando com áreas como a História e Análise do Discurso. A partir desse cruzamento, Souza afirma que os textos dos periódicos analisados recriaram imagens da negritude, desestabilizaram estereótipos negativos, “fabricaram” uma memória cultural ligada à ancestralidade africana, mas consciente de suas identidades híbridas e transitáveis entre várias culturas. Eles também produziram um perfil de “conscientização” e mobilização através do desejo compartilhável de emancipação étnica e social, reafirmaram uma tensão política, social

³⁸ Souza (2005) argumenta que inicialmente a produção da mídia negra se voltou a produzir uma noção rigorosa de identidade negra, mas os constantes fluxos de informação e trocas entre o MNU e os partidos de esquerda, assim como o revisionismo teórico influenciado pelos estudos contemporâneos da cultura, proporcionaram, nos anos 1990, uma noção mais ampla de identidade como sendo processual, dual, móvel e construída no interior da vida cultural.

e cultural no país tomando como base o racismo, e construíram um público leitor. Contudo, pondera Souza (2005), mesmo que essa produção engajada tenha se esforçado em estabelecer os valores africanos, obviamente não conseguiu se desprender de ícones eurocêntricos, por isso mesmo sua comunicabilidade e intencionalidades são ameaçadas pelas ambiguidades, polifonias e polissemias que interferem em suas práticas de enunciação, tornando-as nem sempre bem-sucedidas (SOUZA, 2005).

Embasada em Homi Bhabha, Souza argumenta que a cultura é híbrida³⁹ e que, enquanto espaço dinâmico de mediação de poderes políticos, o hibridismo que lhe caracteriza é resultado de uma série interminável de lutas por imposições de leituras, resistências e intervenções nos exercícios de autoridade dos poderes eurocêntricos. Em sua interpretação, a cultura é, na lógica dos grupos marginalizados, uma reversão dos efeitos de desapropriação cultural, uma ação produtiva que cria uma cultura nova, que não é apenas branca, negra ou indígena, mas sim a soma criativa dos posicionamentos e interesses.

Foi a partir desse posicionamento que a pesquisadora construiu seu conceito de cultura afro-brasileira. Pensando-a como “processo de montagem multinacional constituído de práticas discursivas variadas que abrangem diversos setores da vida” (SOUZA, 2005, p. 25), considera que a cultura afro-brasileira é a prática de posicionamentos políticos da população afrodescendente a fim de garantir melhorias materiais e simbólicas em suas condições de existência. É a possibilidade de reinvenções de práticas e posicionamentos justamente pela multiplicidade que a constitui, uma abertura construída como intervenção sofrida e praticada simultaneamente pelos encontros conflituosos, mas sempre interessados entre as culturas africanas, europeias e indígenas. Deste modo, a partir da análise dos dados encontrados em suas

³⁹ As Ciências Sociais, como a História e a Antropologia contemporâneas usam diferentes conceituações para designar os processos históricos de interação e misturas culturais. Para tratar dos processos mais antigos, iniciados no século XVI com a colonização do continente americano, os contatos, trocas e fusões entre indígenas, africanos e europeus, usualmente utiliza-se o conceito de mestiçagem, dos quais um dos grandes teóricos da atualidade é o historiador francês Serge Gruzinski (2001). Já para processos contemporâneos, nos quais o contexto da globalização dos mercados e do avanço das tecnologias e mídias alteram as capacidades, os ritmos, efeitos e extensão dessas interações, trocas e fusões, usa-se o termo hibridação, para o qual dois grandes nomes são o crítico cultural indo-britânico Bhabha (2013) e o antropólogo argentino Canclini (2013). Esses autores apresentam, obviamente, significativas diferenças, mas também partilham algumas semelhanças para pensar esses processos. Por exemplo, tanto o conceito de mestiçagem quanto o de hibridação enfatizam a violência, o conflito, os massacres, as formas de segregação e exclusão social em que ocorrem esses processos de misturas culturais. Nem as mestiçagens do passado, nem as hibridações do presente foram ou são construídas em contextos de equidade e harmonia social, embora possam contar com processos de negociação e de produção de solidariedades. Como lembra Schwarcz (2019), mistura não quer dizer igualdade, e os processos de mistura no Brasil sempre souberam manter distinções estratégicas entre diversidade cultural, sempre hierarquizada, e desigualdade social. Portanto, a hibridação é um processo criativo e político de reconfiguração das práticas e instituições culturais, em que sujeitos históricos em condições transitórias e marcadas por violência recriam suas possibilidades existenciais trocando e fundindo tradições para resistir e sobreviver e, com isso, criam culturas totalmente novas, cujas matrizes de referência são bastante difíceis de se localizar e definir.

fontes históricas e à luz das reflexões de Stuart Hall, a noção de identidade cultural negra que a autora constrói é considerada como resultado provisório de jogos de posições, um exercício circunstancial, móvel, gerado pelas necessidades de legitimação política e união estratégicas (SOUZA, 2005).

A autora inova ao inserir a literatura e a imprensa no campo dos estudos sobre a cultura afro-brasileira no século XX. A novidade de sua abordagem cultural dos estudos afro-brasileiros está tanto em suas definições de “mídia negra”, enquanto um circuito de publicação alternativo produzido por e para negros e mestiços, e de literatura negra ou afro-brasileira, enquanto prática literária que faz questão de se posicionar a partir das experiências negras, pela ruptura dos cânones literários nacionais e pela formação de um público leitor específico.

Já em 2010 a historiadora Martha Rosa Figueira Queiroz defendeu sua tese de doutorado em História pela Universidade de Brasília (UnB), intitulada *Onde a cultura é política*, em que analisa o desenvolvimento do MNU no Recife entre os anos 1970 e 1990 e as suas estratégias de atuação focadas, sobremaneira, nas práticas culturais afro-brasileiras e no Carnaval⁴⁰.

A autora assume uma postura de pesquisadora que é também sujeito da pesquisa: mulher negra, militante que participou de agremiações carnavalescas afrodescendentes e que é pesquisadora da cultura afro-brasileira. Ela narra em sua introdução que enveredou profissionalmente pela ciência histórica por ter participado da militância afro-pernambucana e, a partir dela, assumiu subjetiva e coletivamente o compromisso de ajudar na reconstrução da memória histórica da população negra, o que constitui uma tática política na luta antirracista. É nesse bojo discursivo que ela efetiva sua obra enquanto historiadora da cultura afro: ao admitir que o seu lugar social se encontra com seu objeto de pesquisa, pontua que refaz a si mesma enquanto mulher negra (QUEIROZ, 2010).

Conforme Queiroz, o momento analisado em sua tese constituiu um contexto bastante intenso e ambíguo, marcado por transformações no campo político-administrativo e das epistemologias na produção do conhecimento científico. Isto verificou-se pela “virada cultural” na ciência histórica, pela crescente relevância que a própria História tomava como campo analítico com relação às demais ciências humanas, ao lado do discurso e das próprias noções de cultura e política. Nesse contexto ampliaram-se no Brasil as instituições culturais afrodescendentes bem como suas tomadas enquanto objetos de estudos sob novos referenciais teóricos e metodológicos. A autora ainda critica a permanência do argumento de que a luta geral

⁴⁰ Como explica em sua tese, na lógica dos militantes negros do Recife, o Carnaval é um espaço de poder “no” e “pelo” qual lutaram e lutam (QUEIROZ, 2010).

contra o capitalismo seria maior do que as lutas “menores” ou “específicas” como as lutas de gênero e “raça”.

Sua pesquisa tomou como fontes históricas o cruzamento de documentos escritos como jornais, relatórios, documentos do MNU, imagens, letras de músicas dos afoxés pernambucanos e relatos orais de representantes da cena política e cultural negra do período estudado. Sua metodologia embasou-se na análise crítica do discurso de orientação francesa (apoiada em autores como Bourdieu, Certeau e Foucault).

Na atualização dessa luta histórica, Queiroz (2010) identificou, da mesma forma que Santos (2005b) o fez, a presença de uma divisão entre os que defendiam a discussão teórica “políticos” e os que defendiam a discussão artística “culturalistas” no cerne do MNU. Tanto embasada nas fontes históricas encontradas quanto na própria experiência enquanto ex-participante de agremiações carnavalescas afro e do movimento, ela considerou que os artistas negros de Recife tiveram um papel importante na luta política da população afrodescendente, embora fossem vistos, até mesmo por muitos militantes negros entre os anos 1970 e 1990, como meros promotores de entretenimento e não de mudanças sociais.

É nesse sentido que ela começou a desenhar sua noção de cultura afirmando que “o cultural e o político se entrecruzavam numa relação de reciprocidade e não de hierarquização e isolamento” (QUEIROZ, 2010, p. 17)⁴¹.

É num processo histórico de luta política em que se imbricam as emergências e cruzamentos de instituições, discursos e práticas como as do MNU, das agremiações carnavalescas, dos eventos e das práticas artísticas que fortaleceram, no campo cultural, a luta pela erradicação do racismo e outras formas de opressão que “historicamente negam à população negra os direitos e as condições para participar de forma igualitária da vida econômica, política, cultural e social brasileira” (QUEIROZ, 2010, p. 155).

⁴¹ Seu argumento é o de que a forma como encaramos a cultura reforça as hierarquias étnicas, pois há uma tradição de pensamento que postula a produção racional de conhecimentos às populações europeias e suas descendências, e as práticas lúdicas e emotivas às populações africanas e suas descendências. Nesta lógica explicativa, a cada experiência cultural cabe o que lhe é próprio e se completa: a cultura “branca”, inteligente e organizadora da vida social, portanto, dominadora, e a cultura “negra”, ingênua e necessitada de tutela. Esse argumento, como vimos, também foi realizado nas análises materialistas como a realizada por Peter Fry em 1976. Queiroz (2010) chama a atenção para o fato de que esses discursos naturalizam produções históricas de hierarquias políticas a partir de critérios étnicos e ao defender a complementariedade dessas matrizes culturais, reforçam o que o ativismo negro chamou de “mito da democracia racial”. Essa discussão em que se mobilizam as categorias de “cultura” e de “mito da democracia racial” ativa não só a memória discursiva do MNU e da própria historiadora, como também as obras de outros intelectuais que escreveram sobre a cultura afro-brasileira, seja para reafirmar ou para refutar suas teses. Queiroz ainda explica que a cultura possui lógicas próprias de funcionamento que lhe garantem relativa autonomia enquanto operadora de relações de poder, embora esteja interligada a outras esferas da vida social como a economia e a política.

Em suas análises, percebeu que essas emergências cruzadas produziram um “enegrecimento” ou uma “reafricanização” da cena cultural recifense, em particular a carnavalesca, quando um grupo de homens e mulheres optou por aceitar o desafio de existir enquanto negros e negras, construindo pautas em que teoria política e científica se cruzavam com a produção de expressões artísticas com múltiplas linguagens dialogando entre si.

Assim, o Recife teve sua paisagem cultural modificada por atividades como a identificação “negro-racial” de algumas manifestações culturais, especialmente as carnavalescas, como o frevo e o maracatu⁴², a introdução e criação de novos gostos culturais a partir da inserção dos afoxés⁴³ e blocos afro no Recife, a realização de festas e espetáculos como palcos para apresentação das proposições políticas, o uso de vocábulos de idiomas africanos nas práticas discursivas para afirmar sua etnicidade, a produção de uma “mídia negra”, a proliferação de letras de músicas com forte teor político em vários ritmos de origem negra, a criação, reconhecimento e legitimação de espaços públicos de visibilidade para a cena cultural negra na cidade, o lançamento de uma grife de moda afro, a participação e fundação de novas agremiações carnavalescas, a valorização e difusão do uso de indumentárias, adereços, formas e conteúdos da estética negra, etc.

Todas essas práticas eram embasadas em valores como a celebração dos orixás, a reelaboração da luta antirracista, a valorização das rebeldias coletivas e dos heróis e heroínas negras, a valorização da ancestralidade africana, a reconstrução da memória histórica da África, dos povos africanos, da escravidão e da cultura afro-brasileira, os desafios contemporâneos da população negra e a denúncia ao mito da democracia racial, o 20 de novembro e Zumbi dos Palmares, a denúncia do racismo no Brasil (QUEIROZ, 2010).

Queiroz (2010), ou Martha Rosa, como é conhecida no meio acadêmico e na militância negra brasileira, produziu seu estudo doutoral embasada no campo da História Cultural pela ênfase que dá às representações enquanto ordenadoras das práticas políticas, sociais, econômicas, culturais e étnicas. A autora realizou uma mescla entre autores que discutem a cultura por diversas matrizes teóricas, algumas que por vezes se encontram, outras que por vezes se contradizem. Ela se embasou em autores de orientação neo-marxista, a exemplo de E.

⁴² A autora afirma que o movimento buscou (re)enegrecer as práticas que eram tomadas como símbolos da identidade pernambucana. O movimento se empenhou em tornar esses símbolos mais uma vez em símbolos étnicos negros, produzindo novos discursos e práticas que produzissem essa consciência. Era um esforço para descolonizar as práticas negras das apropriações culturais das elites brancas e capitalistas. Vê-se que o movimento ainda se ancorava em alguns argumentos de Peter Fry lançados nos anos 1970.

⁴³ A autora dedica atenção especial em seu trabalho aos afoxés pela forma como foram inseridos na cena cultural negra do Recife: em consonância com o MNU e sua proposta declaradamente antirracista e valorativa da negritude, característica presente não só nas letras das músicas, mas na própria forma de elaboração, organização e ação dos emergentes afoxés pernambucanos.

P. Thompson e Bourdieu, autores de orientação pós-estruturalista como Foucault, Certeau, Larrosa, Chartier e Rachel Soihet, além de apoiar-se em autoras negras como Lélia González, Wlamyra Albuquerque, Luiza Bairros e Nilma Lino Gomes. Selecionou algumas noções e as organizou de modo a compreender as ações culturais negras enquanto práticas de resistência (QUEIROZ, 2010).

Também para a autora, a cultura afro-brasileira é produzida no conflito entre as práticas do racismo e suas estratégias de enfrentamento. A historiadora se apoia, sobretudo, na noção de cultura do historiador francês Michel de Certeau, para quem esta deve ser pensada como uma prática aberta de significação e ação em contextos delimitados por variáveis como tempo, espaço, sujeitos, instituições e relações sociais que são, ao mesmo tempo de coerção e de contrato. Assim, a cultura afro-brasileira para Martha Rosa (2010), é uma prática aberta de produção de sentidos políticos da população negra em relação a uma sociedade racista. Ela é uma prática política de resistência negra que se materializa, sobretudo por meio do discurso e produz novas solidariedades, projetos, instituições e práticas.

Das formulações do conceito de cultura afro-brasileira, consideramos que as obras das pesquisadoras negras foram as que mais avançaram em termos de uma conceptualização, de fato. Tanto pelo momento histórico de uma revisão epistemológica mais profunda no conceito de cultura, quanto pela ampliação de campos de pesquisa no Brasil, como os estudos culturais, a história cultural e de abordagens pós-estruturalistas, além do seu lugar social (CERTEAU, 2008) enquanto mulheres negras ativistas e com uma história de pertencimento às experiências histórico-culturais a que analisam, ampliaram suas percepções a respeito de seus respectivos objetos de pesquisa e do conceito de cultura afro-brasileira a que fabricam.

Se o exercício é pensar o conceito de cultura afro-brasileira de forma democrática e inclusiva, libertando-o das metanarrativas colonizadoras, é importante considerar as experiências dos sujeitos negros em seus regimes de personalidade (LARROSA, 2011). Essas análises caminham, obviamente sendo suscetíveis às novas (e, por que não, às velhas) críticas, em direções múltiplas, mas realizando uma reflexão que compreende a história, fragmentando-a e identificando a diversidade de relações de poder sempre interessadas e imprevisíveis que lhe compõem. Da mesma forma, suas leituras centram-se nos discursos e em suas forças políticas e embora não descartem dados econômicos e sociais, não induzem a uma ideia fechada de identidade étnica. A pluralidade de posições e identidades negras abertas é o que caracteriza o discurso dessas pensadoras.

2.2 A cultura afro-brasileira no discurso do movimento social negro

Através da atuação dos movimentos sociais podemos problematizar e conhecer o modelo de sociedade no qual eles se articulam e se desenvolvem, percebendo as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação popular, os desejos coletivos e as suas proposições reivindicatórias de direitos (BEM, 2006). Esse esforço frente ao Estado tem ampliado e universalizado o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade, criando novos contextos históricos (BEM, 2006). Portanto, os movimentos sociais no século XX têm por característica a inscrição de suas pautas políticas no campo oficial dos direitos sociais (SANTOS, 2005b). Na perspectiva de Gomes (2017), “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (GOMES, 2017, p. 16).

Pensamos o movimento social negro de maneira bastante ampla, não só por conta das definições nas quais nos embasamos, mas por conta da própria experiência história desse movimento, já analisada em vasta bibliografia. Queiroz (2010) pensa o movimento negro como um sujeito coletivo, um aglomerado de múltiplas instituições políticas, sociais e culturais negras. Cunha Júnior (2008) afirma que estas organizações realizam uma tarefa dupla: consolidam expressões culturais afirmando uma diversidade de identidades negras e denunciando politicamente o racismo como base das injustiças sociais nas quais vivem a população negra. Nas palavras de Nilma Gomes, temos:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos como o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo* (GOMES, 2017, p. 23-24) (grifos da autora).

Desta forma, encaramos como movimento negro toda uma diversidade de instituições e agrupamentos que constroem coerências entre si, realizadas por indivíduos autodeclarados negros que aspiram melhores condições de vida e que constroem projetos políticos, sociais, econômicos e culturais a partir de seu posicionamento étnico-racial, desenvolvendo práticas antirracistas. Ou seja, em nosso estudo, mesmo que utilizemos a expressão no singular “o movimento social negro”, entenda-se que estamos falando de uma coletividade bastante plural, de diversas instituições. O singular funciona aqui apenas como recurso linguístico, metáfora de uma existência coletivizada, mas que não deve homogeneizar a diversidade de lugares e experiências que a expressão parece encobrir. Esse movimento, plural, foi crucial para redefinir, em sua própria lógica, o conceito de cultura afro-brasileira.

Uma instituição representativa desse movimento é o Movimento Negro Unificado (MNU)⁴⁴, fundado em 07 de julho de 1978 em São Paulo por um grupo de intelectuais negros – militantes, partidários políticos, estudantes e professores universitários. A princípio, este movimento não abarcava todas as tendências e entidades negras, mas paulatinamente ganhou grande aceitação no meio de muitas delas, recebendo menção de apoio de outros coletivos e instituições negras no Brasil.

Aquele era um momento em que várias organizações negras eram fundadas e criticavam o Estado brasileiro. Além da fundação do MNU, houve também a estreia do *Cadernos Negros*, a realização do I Festival Comunitário Negro Zumbi, na cidade de Araraquara em São Paulo e as comemorações dos 90 anos de abolição. Houve ainda a ampliação de agremiações carnavalescas negras de destaque político e cultural como os blocos afro em Salvador (SANTANA, 2000) e os afoxés em Recife (QUEIROZ, 2010). Esses coletivos artísticos, carnavalescos e religiosos também se compuseram em seus estados como movimentos negros quando passaram a se posicionar étnico-racialmente, a participar de debates e requerer políticas públicas de combate ao racismo e de igualdade racial. Ao lado desses eventos que demarcavam simbolicamente uma nova discursividade e novas formas de territorialidade negra no Brasil, havia o entusiasmo esquerdista causado pela fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e a retomada do sindicalismo (QUEIROZ, 2010).

Em meio à discussão sobre o movimento negro como um conjunto de instituições negras plurais, focaremos um pouco na ação do MNU pelo fato de que esta instituição formulou um conceito de cultura afro-brasileira. Obviamente essa definição partiu do pertencimento e experiência dos militantes numa sociedade racista. Considerar a produção desse saber

⁴⁴ Inicialmente chamado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), foi renomeado como Movimento Negro Unificado (MNU), nome que carrega até hoje.

conceitual do movimento é fato importante pois, como pontua Carneiro (2005), a tradição acadêmica possui larga experiência em desconsiderar a fala de intelectuais negros e dos movimentos sociais, acusando-os de promoverem mais proselitismos, romantismos e sensacionalismos ideológicos e menos ciência. A fala negra parece ser mais agradável aos cientistas, inclusive no Brasil, quando emitem enunciados na condição de objeto de conhecimento e não na condição de sujeito do conhecimento. Nesse sentido, trazer as definições do movimento é agir democraticamente e com justiça perante a memória da categoria social negra enquanto produtora de um saber, enquanto pedagoga que realiza também uma “alfabetização cultural afro-centrada”.

No documento fundador do movimento, a *Carta de Princípios*, o MNU já assumiu um discurso oficial indicando as suas críticas ao Estado e à sociedade brasileira, embora existissem divergências quanto aos métodos a serem utilizados. Discursivamente, o nascente movimento definiu o que seria um cidadão negro “aquele que possui na *cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça*” (MNU, 1978, p. 01). Assim, a militância dessa instituição escolheu, segundo os critérios sociais, as características fenotípicas como critério de autenticidade da identidade negra.

Mesmo considerando a experiência histórica dos movimentos antecessores como a FNB⁴⁵ e o TEN⁴⁶, o MNU propunha uma lógica diferenciada em relação a eles, pois agora não se desejava reafirmar a inserção do negro na sociedade brasileira como um “igual” ao branco, mas como um “diferente” dele. Buscava-se construir outra lógica de inserção a partir da construção de uma identidade negra que valorizava uma ideia de ancestralidade africana, produzindo um discurso que ressignificasse essa ancestralidade como um símbolo de orgulho e diferenciação da identidade negra em relação à identidade nacional, tida como mestiça e racialmente democrática.

Embasados nos argumentos do intelectual negro Frantz Fanon, o MNU propunha a originalidade tradicional e descolonizada da “raça negra”. Assim, a luta política contra o

⁴⁵ A Frente Negra Brasileira (FNB) fundada na cidade de São Paulo em 1931, criou um associativismo negro colocando na mão de particulares a criação e manutenção de escolas para a instrução da população negra a fim de integrá-la nacionalmente. A FNB cresceu e influenciou capitais e cidades interioranas em vários estados brasileiros, chegando a criar uma mídia, clubes e institucionalizar-se enquanto partido político, existindo até seu fechamento compulsório durante a Era Vargas (DOMINGUES, 2008; CUNHA JÚNIOR, 2008).

⁴⁶ O Teatro Experimental Negro (TEN) foi fundado em São Paulo em 1941 sob a liderança de Abdias do Nascimento e enfatizava que o direito à educação da população negra é um dever do Estado brasileiro e não de pessoas ou instituições privadas. Para além da ascensão social do negro através da educação, o TEN desejava realizar alterações conceituais nas consciências de atores e públicos negros, positivando a negritude e forjando novos laços de pertencimento étnico-racial. Para tanto, promovia atividades de alfabetização, discussões sobre o negro na sociedade brasileira, produzia textos teatrais e realizava encenações em espaços públicos no centro da cidade ou nas periferias a fim de sensibilizar a comunidade negra para o exercício da cidadania (MÜLLER, 1999).

racismo incluía, por exemplo, a valorização desta ancestralidade, da negritude e da cultura afro-brasileira, ao passo que punha em pauta os debates sobre as condições sociais desiguais nas quais se encontravam a população negra.

Desta forma, uma estratégia presente na operação simbólica do MNU foi ressignificar a ideia de raça negra, deslocando-a dos sentidos históricos que serviram para separar e hierarquizar, afirmando-a politicamente enquanto categoria potencialmente emancipatória que tanto servisse para o reconhecimento valorativo de sujeitos de direito a partir de suas diferenças, quanto pudesse servir de base para a produção de novos saberes sobre raça e racismo no espaço público e, com isso, indagar por políticas públicas de superação das desigualdades da sociedade brasileira, uma vez que elas são racializadas (GOMES, 2017). Foi a partir da categoria “raça” que o movimento negro se organizou e passou a agir.

O que observamos na fundação do MNU, por exemplo, é não somente a formação de uma instituição que viria a compor o movimento social e suas pautas políticas em que pesou a produção de um conceito de cultura afro-brasileira, mas um processo de exercício de poder e fabricação de nova identidade social a ser discursada ou “conscientizada”. Assim, apesar de reconhecer a diversidade que lhe compunha e das discordâncias internas quanto à execução de seus métodos reivindicatórios, o MNU necessitou primeiro produzir uma identidade social coerente, atuando sobre uma massa confusa em diferentes critérios “raciais”, ordenando-a e (re)classificando-a. Contra a “disciplina branca”, produziu uma “disciplina negra”, esquadrinhou uma massa de corpos e subjetividades afrodescendentes exercendo sobre ela um novo biopoder (FOUCAULT, 1979; MARSHALL, 2011), capturando-a, moldando-a e redirecionando-a, mas agora, em perspectiva enegrecida.

Ao identificar as características físicas e as condições históricas da população negra, o MNU realizou uma operação simbólica fazendo surgir o indivíduo negro como “conscientizável” no bojo desse esquadrinhamento populacional. Essa foi uma das primeiras positivities desta instituição que serviu de referência para tantas outras organizações negras contemporâneas: criar um discurso formatador de novas subjetividades com possibilidade de formar corpos produtores e produtivos de uma negritude atuante econômica e politicamente ao passo que conseguisse efetivar ações de diminuição do poder que mobilizassem o racismo⁴⁷.

⁴⁷ Ao afirmarmos isso não alegamos que o que chamamos de “produção de uma negritude” seja uma farsa. Ela é um efeito real e embasou-se, obviamente, em dados concretos como o fenótipo dos corpos negros, as condições históricas de exclusão e marginalidade, o racismo, as memórias e as práticas culturais negras. Ao eleger e enfatizar estes aspectos, o MNU não somente circunscreveu tipos e ideais regulatórios (ROSE, 2001) de “pessoa negra”, como também abriu a possibilidade de que pessoas que antes se declaravam “pardas”, “mulatas” ou “morenas” se pensassem como negras. Estrategicamente isso fez diminuir gradativamente os quantitativos “mestiços” e aumentarem os quantitativos “negros”. Produzindo discursos que somam experiências coletivas e individuais de

Conforme Nora (1993), nossa sociedade é marcada pela velocidade das informações, dos avanços tecnológicos e transformação dos espaços, das relações sociais e culturais. Isso altera a construção de nossas memórias. Para o historiador francês, os grupos humanos e sociedades contemporâneos criam lugares, rituais, artefatos, discursos e práticas para habitar simbolicamente aquelas memórias das quais não se sentem mais pertencentes. No caso da sociedade brasileira, além das configurações da contemporaneidade, há o traço do apagamento histórico dos lugares de memórias negras dos espaços urbanos, da produção do conhecimento, do calendário de celebrações cívicas, etc.

Nesse sentido, as instituições negras surgidas na segunda metade do século XX, como o MNU, precisaram criar lugares, rituais, sentimentos e pertencimentos para uma grande massa que historicamente deixava de habitar a negritude e ocupava categorias ambíguas, como a de mestiços, segundo a conveniência de outras categorias racializadas. Na leitura do movimento, esses lugares de negociação política dificultaram a criação de uma categoria negra fortemente mobilizada no Brasil e que pudesse propor agendas de transformações estruturais de promoção da equidade e justiça social (MUNANGA, 2008). Era na contramão desse efeito que o discurso histórico do MNU propunha as suas estratégias de atuação.

A carta de princípios desta instituição elenca formas de reprodução do racismo cujas existências possuem sentido e legitimidade, não só em nível das relações pessoais, mas, sobretudo, nas relações institucionais e estruturais do país. O MNU, portanto, produzia um discurso que situava a negritude num contexto político de dominação legitimada pelo Estado neoliberal. Essa afirmação é estratégica em vários sentidos, pois criou não apenas uma fratura na imagem harmônica da nacionalidade ao romper com os argumentos que defendiam a existência de uma democracia racial no Brasil, como também criou um cenário em que diferentes identidades sociais foram posicionadas e responsabilizadas (QUEIROZ, 2010; GOMES, 2013). A partir da distribuição desses posicionamentos e responsabilidades produziram-se novos discursos de cobranças por transformações sociais.

Nessa discussão a cultura afro-brasileira ocupou lugar fundamental. O MNU denunciou que a marginalização da população negra se realizava também por sua cultura ser recorrentemente classificada como “constantemente colonizada”, “descaracterizada”, “folclorizada”, “esmagada” e “comercializada”. Esse argumento inicial remete a uma

diferentes sujeitos afrodescendentes, o MNU se tornou uma autoridade referenciada cuja prática discursiva produziu uma “consciência negra” politizada a ser subjetivada e utilizada como instrumento de lutas sociais. Esse processo de produção é legítimo da população negra e foi construído sobre legalidades, embora tenha se utilizado das mesmas bases epistêmicas modernas do poder colonizador, como a disciplina e a governamentalidade.

abordagem materialista da história e limita-se a evidenciar o lado do processo no qual a cultura negra é encarada e tratada por uma ótica colonizadora, branca, nas palavras do movimento (MNU, 1978). Contudo, a discussão sobre a importância e o papel da cultura na perspectiva do movimento negro avançou, aludindo também às formas pelas quais ela mesma foi inserida, transformada e perpetuada no contexto da formação do Brasil (GOMES, 2013).

Neste sentido, houve a produção de diferentes enunciados que cumpriam distintas funções políticas: tanto os enunciados que criticavam os usos e a exclusão da cultura afro-brasileira, cumprindo uma função de denúncia, quanto os enunciados que propunham um repensar epistemológico dessa matriz cultural, evidenciando seu teor político e dinâmico, além dos enunciados que convocavam “todos” a se posicionarem contra os usos discriminatórios da cultura afro-brasileira (MNU, 1978). Portanto, a defesa da população negra deveria passar também pelas questões culturais, implicando estratégias como a “valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (MNU, 1978, p. 02).

Contudo, quanto à perspectiva cultural, os métodos de militância do MNU não constituíam uma unanimidade. Autores como Santos (2005b), Souza (2005) e Queiroz (2010) explicam que houve divisões na militância negra entre os que defendiam atividades mais teóricas e político-partidárias e os que enfatizavam a importância da cultura e da arte na reelaboração da luta antirracista. Mesmo comungando de uma pauta política, o movimento apresentava uma heterogeneidade de perspectivas e propostas de trabalho decorrente das distintas experiências e formações dos intelectuais envolvidos. Os militantes que assumiam uma perspectiva que chamavam de “política” enfatizavam o protesto social e a busca da efetivação de políticas públicas para a população negra, ao mesmo tempo em que condenavam a ala “culturalista” de perpetuar uma visão folclorista, espetacularizada e alienante da cultura negra⁴⁸.

Os militantes “culturalistas” definiam que seu trabalho era o de articular cultura e política, não só no sentido de valorização do universo cultural negro e sua divulgação e exercício no espaço público, mas também como instrumento de crítica ao mito da democracia racial e denúncia do racismo por meio da própria cultura⁴⁹. Assim, buscaram se aproximar de

⁴⁸ Esse argumento se aproximava da tese elaborada por Florestan Fernandes e da “Escola Sociológica Paulista” nos anos 1960. Os militantes negros que defendiam a perspectiva política estavam próximos à “esquerda revolucionária” e seguiam as teorias marxistas, lugar discursivo de onde Florestan Fernandes estudava a inserção dos negros na sociedade de classes. Foi, como vimos, argumento ainda utilizado por Peter Fry em 1976.

⁴⁹ Devemos considerar que haviam exemplos dessa articulação no exterior, para os quais alguns militantes estavam atentos. Sobre isso, tomemos o relato de Carlos Alberto Medeiros (apud ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 85): “no início dos anos 1970, enquanto James Brown estava cantando ‘Say it loud: I’m Black and I’m proud’ – ‘Diga em voz alta: sou negro e tenho orgulho’ –, o Salgueiro teve um samba-enredo que era assim: ‘Ô, ô, ô... Que saudade da fazenda do senhor’. Não dava para competir”. Neste sentido, a produção artística convertia-se em algo muito

outros intelectuais que se interessavam pelos estudos da cultura afro-brasileira e que poderiam legitimar sua perspectiva. Além dos intelectuais negros, Peter Fry, como vimos, foi um referencial utilizado pelo MNU.

Defendendo essa perspectiva, o movimento buscava não só reconhecer, valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira, “dinamizando e preservando-a” (MNU, 1978, p. 01), mas também (re)explicá-la, contextualizá-la, expondo os sentidos dessas práticas a serem vistas “por dentro” da lógica cultural de seus praticantes. Aos poucos foram surgindo entre esses militantes outras figuras, além de universitários, profissionais liberais e sindicalistas, tais como babalorixás e yalorixás, também presidentes de entidades culturais e esportivas. Eram os negros assumindo a fala por seus símbolos e significados, “descolonizando” o pensamento social brasileiro sobre a cultura afro-brasileira.

Se no MNU havia uma disputa interna entre “políticos” e “culturalistas”, para outras organizações e grupos, sobretudo artísticos e religiosos, era central o foco nas atividades culturais que estivessem mais próximas das pessoas negras no cotidiano em suas comunidades para, a partir delas promover suas sensibilizações políticas e educativas. Ainda assim, em outro documento produzido pelo MNU, o *Programa de Ação*⁵⁰, a discussão sobre cultura aparece ao lado de outras e menciona os blocos afros, as escolas de samba, os grupos de capoeira, grupos de dança, entre outras manifestações da cultura negra.

Esta ação do movimento não se tratou de reforçar estereótipos sobre a cultura negra “engessando-a”, do contrário, tratou-se de uma estratégia política de reinstitucionalização e reutilização dessas práticas culturais como meio de estabelecer novos meios políticos ao passo em que angariava a participação cada vez maior das comunidades negras. Nesse processo, a própria cultura afro era ressignificada, ganhando não só novos sentidos, mas também novas formas, conteúdos e práticas. Embora houvesse divergências no interior do próprio MNU sobre

maior que um instrumento de “sedução” das massas negras para encamparem a luta política contra o racismo; ela seria a própria expressão dessa luta.

⁵⁰ Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU em abril de 1982. O *Programa de Ação* foi um documento produzido pelo MNU a fim de tornar claro para a comunidade negra e para o Estado brasileiro as críticas e as propostas de recriação da sociedade brasileira e da cidadania negra. Erguendo o lema “Por autêntica democracia racial”, como intitula a sua introdução, em que assume o compromisso de desconstruir o mito da democracia racial e de lutar acirradamente contra o racismo, o *Programa de Ação* pondera 16 temas divididos em seções, a saber: 1) Marginalização do negro; 2) Discriminação racial no trabalho; 3) Desemprego; 4) Condições de vida; 5) Direito e violação; 6) Prisões; 7) O menor abandonado; 8) Cultura negra; 9) Educação; 10) Mulher negra; 11) Imprensa negra; 12) Nos sindicatos; 13) Área rural; 14) Posses de terras, doações e invasões; 15) Luta internacional contra o racismo e, 16) Transformação geral na sociedade. Este documento realiza um aprofundamento analítico das propostas que estão sucintamente apresentadas na *Carta de Princípios* do MNU. Nosso foco nesta tese é discutir apenas o conceito de cultura.

a centralidade da cultura negra, mas não de sua importância, como um elemento estruturante fundamental da prática política, houve a necessidade de conceituá-la.

Para o MNU a cultura é um jogo de relações entre diferentes visões de mundo que produzem não só significados, mas também diferentes tipos de trabalho, produção e distribuição de bens e relações sociais (MNU, 1982). Há uma base materialista nessa definição, pois a cultura não é entendida como um bem que exista *a priori*, mas como efeito das relações estruturais da vida, ela é a ação humana que transforma realidades ao longo da história. Mas inscrevem-se nela também as ideias de que a capacidade de ação humana se estende à produção de bens simbólicos e de que a cultura é mediada e mediadora de relações de poder. Assim, a cultura não é mero espaço de reprodução de relações políticas, mas de disputa pela produção de novas relações.

A definição do MNU explica que a cultura afro-brasileira é um conjunto de articulações entre memórias de tradições africanas e as novas condições de vida das populações africanas e afrodescendentes no Brasil. Ela foi criada e recriada num passado marcado por um sistema de lutas e opressão. Porém, ela não é um bem encerrado em si, mas uma prática recriável, dinâmica e adequável aos novos contextos, possibilidades de ação, necessidades e expectativas da população negra numa sociedade racista. No discurso dessa instituição negra, o futuro da cultura é vislumbrado numa espécie de teleologia em que a liberdade, a valorização, a justiça social e a “verdadeira democracia racial” constituam um quadro realizável (MNU, 1982).

O movimento enfatizou não uma visão isolacionista da cultura, mas os conjuntos, os sistemas, as redes culturais: a *linguagem* e não as *palavras*; a *religiosidade* e não apenas *uma religião específica*. Alargavam-se os horizontes das práticas culturais. Cabe-nos ressaltar que esta definição não abominou outros “lugares simbólicos” da cultura afro-brasileira como a dança, a gastronomia, as festas, a música, etc. Do contrário, o que se incitou foi que estas práticas culturais sejam “descolonizadas” e “reinterpretadas” conforme uma ótica afrocentrada⁵¹ (MNU, 1982).

⁵¹ Por afrocentrada entendemos a perspectiva epistemológica que investiga e articula a diversidade de referenciais, parâmetros, tradições, memórias, formas de pensamento, saberes oriundos das experiências sociais, culturais, econômicas e políticas negras, sejam da África ou da Diáspora africana. Algo que já era praticado pelas instituições negras espalhadas pelo mundo, mas que só passa a ser apropriada pelas instituições universitárias, enquanto paradigma científico a partir da década de 1980 nos Estados Unidos, através das teorizações cunhadas pelo professor senegalês Molefi Kete Asante, embora outros intelectuais tenham sido fundamentais nesse processo, como Cheikh Anta Diop. A inovação proposta pela epistemologia afrocentrada não se reduz ao estudo das experiências negras, mas também à constituição de provocações e de uso de fontes e metodologias de estudo em múltiplas perspectivas e linguagens pelas óticas negras. É, portanto, uma abordagem multi, inter e transdisciplinar. Ela foca na descentralização, expansão e reconfigurações do legado africano pelo mundo realizando abordagens plurais, sem hierarquias e de forma bastante adaptável. Trata-se de um paradigma cognitivo, ético e estético de produção e expressão do conhecimento que se afirma enquanto instrumento de luta política, de resistência

A fim de desconstruir estereótipos essencialistas acerca da cultura afro-brasileira, o MNU entende esta cultura como algo dinâmico, capaz de orientar as suas práticas na politização de suas ações uma vez que se trata de uma cultura que se expande, negocia e adquire novos sentidos quando empreende lutas políticas. O conceito de cultura afro-brasileira foi importante, sendo retroalimentado tanto pelas teorias sociais quanto pelas experiências de vida próprias dos militantes em ação na construção de um movimento aglutinador de subjetividades e produtor de uma coerência negra coletiva posicionada para a luta antirracista e por equidade social.

2.2.1 O caráter pedagógico do movimento negro sobre a cultura afro-brasileira: um olhar sobre a experiência alagoana

Destacaremos com mais detalhes no próximo capítulo a discussão sobre a educação elaborada pelo movimento negro, mas queremos enfatizar agora o caráter pedagógico desse coletivo que atua como um dispositivo de produção do conhecimento e formação. A partir dessa compreensão perceberemos como esse processo pedagógico sobre a politização cultural se efetivou em Alagoas.

Gomes (2017) define o movimento negro, no conjunto de sua pluralidade, como um sujeito educador, pois articula, produz e sistematiza saberes sobre a questão racial no Brasil, construindo narrativas históricas densas que maquinam uma realidade social assumidamente desigual e conflituosa. Para a autora, o movimento negro construiu saberes numa lógica contrária à dos conhecimentos regulatórios da sociedade disciplinar. Em oposição, o movimento construiu o que ela chamou de saberes emancipatórios de negras e negros, ou seja:

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (GOMES, 2017, p. 67).

Como trata a educadora, esses saberes emancipatórios de negras e negros são identitários, políticos e estético-corpóreos. Portanto, o movimento negro produz saberes que incluem o conhecimento científico, mas os extrapolam considerando também os sabores,

epistemológica à hegemonia eurocêntrica e aos processos de subalternização negra decorrentes dessa hegemonia (FINCH III; NASCIMENTO, 2009).

gestos, cores, aromas, experiências, memórias, sentimentos, estética, sabedoria. Nesse sentido, o saber emancipatório produzido pelo movimento negro funde teoria e prática, explora a experiência, tece críticas políticas e sugere alternativas de justiça social a partir de uma perspectiva antirracista. A luta desse movimento social é contra o caráter violento do capitalismo global e do racismo alimentados pelas várias formas de colonialidade do poder, do saber e do ser.

Apoiada no pensamento de Boaventura de Souza Santos, Gomes (2017) insere essa composição, maneira e trato do saber emancipatório do movimento negro dentro de uma “epistemologia do Sul”, a construção de um saber de resistência dos grupos historicamente dominados e excluídos. Esse saber atende, portanto, uma perspectiva decolonial, ou seja, de produzir resistências às formas de dominação do pensamento eurocêntrico, por sua vez pautado em práticas e instituições racistas, para povoar nossas subjetividades de múltiplas referências étnicas e culturais, sobretudo das que foram historicamente marginalizadas. É neste sentido que o movimento social negro produz pedagogias e subjetividades desestabilizadoras e passou a atuar como mediador entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e as universidades.

Como vimos, a formação do movimento incide numa pluralidade que gera tensões entre os diferentes projetos. Há consensos e coerências internas, mas jamais homogeneidades. O movimento social negro reconhece que as identidades sociais negras que ajuda a perfazer são, também, plurais como os saberes que produz. Assim, surgem na atualidade, algumas definições, como a de “negritude”, que flutuam e são disputadas nesses coletivos.

Diferente do enquadramento proposto na década de 1980, hoje é possível pensar a negritude a partir de outros critérios para além dos fenótipos (mas ainda sem dispensá-los). Considera-se que a negritude não se limita à cor de pele ou aos traços culturais de povos negros, mas à condição histórica de povos que foram excluídos do acesso ao saber e ao poder pelas epistemologias, instituições e práticas ocidentais e que hoje ainda vivem em condições precarizadas de vida mesmo quando ascendem socialmente (GOMES, 2017). Obviamente essa discussão é bastante densa e não é nosso objetivo esgotá-la neste trabalho, mas os conflitos que a engendram constituem-se em elementos centrais das práticas pedagógicas emancipatórias, pois em suas epistemologias elas se propõem a questionar, desestabilizar saberes dominantes e a compreender e dialogar com saberes marginalizados.

O próprio movimento possui suas dinâmicas internas, aberturas e conexões externas, o que potencializa suas capacidades de transformação. Sua pluralidade é fator crucial nesse processo. Assim, suas bases epistemológicas, políticas e suas ações continuam sendo

reconstruídas o tempo todo, tecendo, inclusive, críticas internas e abrindo novas perspectivas. Para Gomes, portanto, o movimento negro é:

Uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados (GOMES, 2017, p. 47).

No estado de Alagoas não houve, por exemplo, célula específica do MNU, movimento de origem paulista, mas houve a formação paulatina de uma série de outras instituições e ações locais. Contudo, tanto o MNU como outras instituições negras, a exemplo dos grupos de blocos afro da Bahia, estiveram entre as referências dos primeiros ativistas alagoanos, com as quais interagem e criaram produtivas relações interdiscursivas. O trabalho de Ábia Marpin (2018) narra um pouco dessa história. A autora percebeu uma pluralidade de pontos de ação negra em Alagoas, embora ela não tenha utilizado o conceito de movimento negro, mas de rede. Designa essa história como um processo de emergência de uma rede de valorização afro-alagoana⁵² cujos primeiros fios apareceram já, mesmo que timidamente, entre finais da década de 1970 e início de 1980, embora seu momento de maior visibilidade e exercício de poder tenha se dado na primeira década do século XXI.

A rede afro-alagoana se propôs articular um conjunto de ações coletivas e expressivas frente ao silenciamento histórico a que sofre a cultura negra local. Para sistematizar a experiência histórica dessa rede, Marpin organizou os tipos de objetivos, campos de atuação, ações e sujeitos no que ela chamou de eixos estruturantes: o eixo político, científico, artístico e religioso. Essa divisão exerce apenas uma função didática na sua narrativa, pois, como a autora ressalta, as práticas e efeitos desses “eixos” se integram mutuamente.

⁵² Para a autora, essa rede não é formalizada, institucionalizada ou coordenada de forma centralizada. Do contrário, ela é composta por uma trama flexível, tensa, polifônica e dinâmica. Embora os sujeitos e grupos que a integram compartilhem de princípios norteadores como a valorização da negritude, a luta antirracista e o requerimento de políticas públicas de igualdade racial em Alagoas, elaboram diferentes pontos de força, algumas vezes concorrentes entre si, conforme os diferentes níveis de poder, valor, comunicação e decisão que conseguem praticar. Não vemos muita diferença prática entre a definição da autora e a que adotamos aqui, salvo o nível de formalização não construída em Alagoas. Mas, o que chamamos de movimento negro é uma pluralidade de instituições que compõem e atuam em “redes de sentidos”. Isso não implica em homogeneidades, mas em coerências. Não acreditamos que a definição de Ábia Marpin (2018) dê mais ênfase a perceber as discordâncias e disputas internas que as aqui já mencionadas.

Conforme Marpin, a partir da entrevista realizada com o militante negro Zezito Araújo, a movimentação negra em Alagoas viria a se formar na década de 1980 a partir da articulação entre pensadores negros que participaram da criação do Conselho Consultivo Memorial Zumbi, criado para promover ações de tombamento da Serra da Barriga, no município de União dos Palmares (AL), como lugar de memória negra e de referência nacional⁵³. O conselho era composto por professores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), prefeituras municipais de Maceió e União dos Palmares, governo do estado de Alagoas e de integrantes do Instituto Histórico de Alagoas. Estavam presentes ali poucos intelectuais negros, mas que passaram a se articular entre si após entrar em contato constante com ativistas de outros estados (entre cientistas, políticos e artistas) em prol da promoção do tombamento.

Assim, conforme Zezito Araújo, surgiu o movimento negro de Alagoas: primeiramente entre intelectuais que agiam no eixo político, mas que logo perceberam a urgência em se articular com as bases populares, pois era lá que estavam os grupos culturais negros locais. Esses grupos eram necessários não só para promover celebrações, mas para ampliar as práticas discursivas sobre a população negra local. Desta maneira passou-se a produzir também as ações culturais, embora inicialmente a cultura afro-alagoana tenha sido tratada enquanto “folclore negro”, como a literatura científica alagoana expressou, sobretudo na primeira metade do século XX (SILVA, J. 2018).

Conforme explica Zezito Araújo em sua entrevista a Marpin (2018), houve muitas dificuldades no início da formação do movimento negro alagoano. Havia poucos sujeitos envolvidos nesse processo, o que garantiu a ausência de uma maior variedade de temáticas a serem abordadas e de sujeitos para coordená-las e executá-las. Da mesma forma, ainda durante os anos 1980 gozava-se de pouca visibilidade, expressividade e formalização institucional. Naquele quadro, considerou-se a necessidade de criar novos grupos para se ampliar o campo discursivo e também de práticas concretas a partir de um ativismo negro local.

Zezito Araújo atuou como professor no curso de História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A partir desse lugar ele pôde agir junto a outros intelectuais locais de modo

⁵³ As ações de mobilização em torno do processo de tombamento da Serra da Barriga como patrimônio nacional se deram de 1980 a 1988 e estavam inseridas no contexto de discussões sobre a proximidade do centenário da abolição da escravidão a ser comemorado em 1988. O objetivo foi criar um lugar de memória negra que servisse de referência nacional para a reflexão crítica sobre as condições de vida da população negra do Brasil e estimular a valorização da ancestralidade, pertencimento e identidade negra no país. Criou-se, desta forma, o projeto para a construção do Parque Memorial Quilombo dos Palmares na referida serra, localizada no município de União dos Palmares, região apontada por estudos como o local onde teria sido o núcleo do Quilombo dos Palmares durante o século XVII. Esse fato contou com a mobilização de diversos órgãos públicos das instâncias federal, estadual e municipais, bem como de diferentes movimentos e organizações negras, além de cientistas, políticos, artistas e grupos culturais negros de vários locais do Brasil.

a produzir narrativas contestatórias no estado, provocando debates, realizando formações continuadas, integrando conselhos e órgãos públicos e coordenando grupos de trabalho voltados a criar, sistematizar e demandar, naquele momento, conhecimentos sobre a questão racial no território alagoano.

Contudo, analisa Marpin (2018), embora fossem grandes as possibilidades de exercer poder na produção do conhecimento científico e de fomentar políticas públicas para a negritude, como o próprio militante Zezito Araújo narrou, foi preciso alargar as discussões, formar bases sociais nas comunidades e criar grupos a fim de fabricar mais processos de identificação negra em Alagoas e multiplicar as experiências contestatórias. Para isso, foram de grande valia os contatos e interações com outras organizações negras do Brasil embora o movimento alagoano não tenha se aglutinado a nenhuma delas como ocorreu nos estados da Bahia e de Pernambuco⁵⁴. Paulatinamente, Marpin explica, houve um afrouxamento do constrangimento social e a mudança no comportamento de pessoas negras em Maceió e região metropolitana que começaram a expressar predileções éticas e estéticas afro-centradas no espaço público, sobretudo em eventos.

Já nas décadas de 1990 e 2000, cresceu o número de grupos assumidamente negros em Alagoas⁵⁵, principalmente nos bairros periféricos de Maceió e Região Metropolitana centrados na música de percussão⁵⁶. Seus personagens oscilavam entre o profissionalismo e o lazer. Wilson Santos, um dos entrevistados por Ábia Marpin, criador de diversos grupos de percussão em Maceió, afirmou que no início da década de 1990 os jovens estavam mais preocupados em pensar os tambores como instrumentos de lazer do que na formação de uma negritude socialmente mobilizada. O teor político foi sendo construído aos poucos nas periferias.

Ainda assim, para Marpin (2018), o estopim dessa rede de valorização da expressividade afro-alagoana se deu a partir de 2003 com o Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores, especialmente na gestão do ministro Gilberto Gil. Naquele momento, o Estado brasileiro tomou a cidadania e a diversidade cultural como diretrizes para a gestão cultural, assumindo um projeto de democratização dos recursos públicos destinados à cultura por via de editais públicos (QUEIROZ, 2014; MARPIN, 2018).

⁵⁴ O grupo Nêgo (BA) e o Movimento Negro do Recife (PE) que se filiaram ao Movimento Negro Unificado assumindo localmente a identidade da instituição que paulatinamente se expandia em nível nacional.

⁵⁵ Nessa década, conforme Marpin (2018), surgiram 35 novos grupos.

⁵⁶ Embora estudiosos contemporâneos retomem a tese da influência dos grupos baianos nesse processo, é importante frisar que alguns sujeitos históricos desse processo afirmam que também houve influência cultural dos próprios grupos e lugares de memória cultural negra de Alagoas, sobretudo dos terreiros das casas de culto de matriz africana, bem como os grupos de bumba-meu-boi e cocos que continuaram ativos no estado.

Apesar da política cultural adotada no país desde 2003, Marpin afirma que em Alagoas as gestões da secretaria de cultura permaneceram alheias e insensíveis aos debates até 2007. Nesse sentido, os investimentos públicos para a cultura foram poucos e ainda demasiado burocratizados e dependentes de uma política de “demandas de balcão”. Isso dificultava o desenvolvimento das ações dos grupos afro de Alagoas, que só posteriormente a 2007 puderam contar com políticas públicas de fomento por meio de editais públicos de financiamento para ações, por exemplo.

Após a implementação da Lei 10.639/03, as discussões sobre a cultura afro passaram a ser feitas com um pouco mais de frequência nas escolas e isso fez com que os estudantes se aproximassem dos grupos afro locais. Jovens dos ensinos fundamental e médio, das graduações e pós-graduações se interessavam mais por esses grupos. Esse contexto produziu uma geração de jovens dos centros urbanos, de classes média e das classes populares, interessada na cultura negra. Aliou-se nesse contexto a visibilidade que ganharam os jovens negros das periferias que participavam dos grupos afro em suas comunidades e que foram, aos poucos, conquistando níveis maiores de instrução formal. A exemplo do que já se vinha acontecendo em vários lugares do Brasil, também no estado alagoano houve uma reelaboração simbólica das temáticas afro-brasileiras para o universo cognitivo da sociedade local com o aumento de publicações e de audiovisual, produção cultural e científica, eventos acadêmicos, artísticos e religiosos, dentre outros.

A cultura como recurso foi um novo instrumento de politização também dos grupos afro-alagoanos adaptados às dinâmicas políticas e econômicas contemporâneas. Nesse contexto os militantes construíram argumentos de agregação, mobilização e performantização das expressividades negras. Conforme Marpin (2018), a rede afro-alagoana está visível na esfera pública, o que implica ambiguidades entre avanços, dificuldades e desafios. Se ela está legitimada pelas políticas oficiais do Estado e pelos estudos científicos das pesquisas sociais, é também mais estruturada e explorada conforme os parâmetros artísticos e mercadológicos contemporâneos.

Porém, como mostra o trabalho de Marpin, a rede de valorização da expressividade afro-alagoana surgiu na capital e suas ações se limitaram durante muito tempo à região metropolitana de Maceió. Isso nos faz perceber que, a exemplo do que aconteceu nas demais experiências do movimento negro no Brasil, houve pouca penetração nos interiores do país, fazendo com que esse movimento assumisse um caráter e uma experiência urbanizada (MUNANGA, 2008). As ações de interiorização do movimento negro são ainda poucas quando comparadas em nível nacional, embora algumas sejam bastantes produtivas.

Em Alagoas, essa movimentação também se formulou e se desenvolveu enquanto dispositivo de urbanidade, com atuação focada no litoral do estado. Poucas ações formativas foram realizadas no agreste e sertão e não chegaram a formar redes ou pontos de apoio e integração na rede analisada por Marpin. Em Delmiro Gouveia, por exemplo, embora existam comunidades quilombolas, grupos de capoeira e terreiros de candomblé, nem mesmo esses grupos construíram, a princípio, identidades negras⁵⁷. Tampouco formou-se nesse local algum tipo de instituição que se intitulasse enquanto movimento negro.

No entanto, com a realização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em março de 2010 foi implementado o *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no município de Delmiro Gouveia (GOMES, 2019). Com isso, houve novas levas migratórias para a cidade: alunos, técnicos e professores. Nesse contexto, migraram para o município alguns intelectuais negros para exercer a função de professores universitários nos quadros efetivos dessa instituição, sobretudo nos cursos de ciências humanas. Esses docentes, vindos de cidades como Araraquara, Salvador, Maceió e Recife, ou seja, de cidades com reconhecido histórico de instituições que compõem o sujeito coletivo a que chamamos de movimento social negro, tiveram passagens por organizações negras de suas regiões em diferentes graus de participação e em suas formas e experiências plurais: grupos artísticos, agremiações carnavalescas, comunidades religiosas, coletivos de mulheres negras, setores sindicalistas, grupos de estudos e pesquisas focados na temática étnico-racial, a citar alguns.

Essas professoras e professores negros acabaram por inserir alterações na paisagem cultural do sertão alagoano: com seus corpos negros que transitam pelo cotidiano da cidade ostentando a cor da pele, penteados, moda e símbolos afro, as bibliografias que inserem nas graduações, os debates que realizam, os grupos e núcleos de estudo⁵⁸ que fundam, os projetos de pesquisa⁵⁹ e extensão⁶⁰ que desenvolvem, os Trabalhos de Conclusão de Curso que orientam. Tudo isso compõe novas práticas discursivas negras no sertão alagoano.

Essa experiência nos faz lembrar as reflexões de Gomes (2017), para quem há várias ativistas negras e negros que militam no cotidiano de suas práticas embora não estejam filiados a uma instituição específica do movimento negro, mas eles são, de alguma forma, herdeiros dos

⁵⁷ Algumas razões para isso serão discutidas no capítulo 05.

⁵⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão (NUDES), coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Silva.

⁵⁹ Observatório da Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidades, coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Santos.

⁶⁰ Programa Pró-Identidade, coordenado pela Profa. Me. Mônica Regina Santos. Projeto de Extensão Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé, coordenado pelo Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes.

saberes e das mobilizações produzidos a partir desse movimento. O conjunto das práticas desses docentes negros e negros que atuam em Delmiro Gouveia interfere na constituição dos saberes e práticas docentes na região do sertão.

2.3 O conceito de cultura afro-brasileira hoje: entre representações, dilemas e implicações políticas

Entre várias lutas políticas, as diferentes ordens discursivas da ciência e do movimento social produziram definições de cultura afro-brasileira orientadas pelas e para as relações de poder em meio aos conflitos étnicos-raciais que estruturam e organizam a vida social no Brasil. Essas definições oscilam entre as análises complexas e as reducionistas forjando compreensões, nem sempre bem-sucedidas, quanto ao objeto que constroem e as difundem em seus textos que circulam socialmente de formas múltiplas. Conectando-se com alguns enunciados já existentes e excluindo outros, essas ordens discursivas produziram novos sentidos sobre a cultura afro, mas sempre formando aberturas para infinitas possibilidades de conexões, significações, orientações e práticas.

Entretanto, há em nossa sociedade uma seleção interpelada por relações de poder que delimita a produção enunciativa a partir dos nossos “arquivos discursivos”. Essa seleção elege os discursos que serão mais ou menos conservados e aqueles que serão mais rapidamente relegados à evasão de nossa memória (PIOVEZANI, 2014).

Isso importa para pensarmos analiticamente as continuidades discursivas como realidades bastante complexas, pois a mudança de formação discursiva não coincide, necessariamente, com mudança de todos os elementos e perspectivas políticas que constituem os discursos (FOUCAULT, 2012). Destarte, tanto as “repetições” quanto as “rupturas” nos discursos devem ser igualmente observadas e problematizadas.

Percebemos que as reflexões que primaram por aproximações entre Antropologia, História e Linguagem ressignificaram o conceito de cultura afro-brasileira na contemporaneidade, afastando-o da noção de folclore. Para tanto, foram fundamentais uma revisão crítica da literatura científica sobre a cultura negra e o embasamento em documentos históricos escritos em diferentes períodos do passado e em depoimentos orais contemporâneos para legitimar tais teses. Deste modo, o conceito de cultura afro-brasileira foi reconstruído e permanece justificado em perspectiva histórica.

Conforme a produção científica inicial, a origem dessa formação cultural permanece localizada no passado escravocrata: um momento de conflito e opressão no qual foi necessário

aos africanos escravizados e seus descendentes refazerem seus laços de solidariedade e reconstruírem suas subjetividades e imagens identitárias mediadas por instituições formadoras de novas coerências sociais. Essas instituições foram formadas de acordo com as diferentes necessidades materiais e simbólicas dos africanos: religiosas, artísticas, políticas, sociais e lhes deram condições para a produção e partilha de sentidos e práticas nas quais se articularam memórias culturais, expectativas e condições de possibilidade de criação cultural no Brasil.

Mesmo em diferentes ordens discursivas, os enunciados reforçam a tese de que tendo a sua origem na escravidão, a cultura afro-brasileira é uma prática de mediação de relações de poder. Observa-se que nessa lógica explicativa há uma relação dialógica entre as noções de cultura e de identidade negra em que ambas são, ao mesmo tempo, produtoras e efeitos uma da outra.

Como vimos, toda essa produção discursiva em torno do conceito de cultura afro-brasileira foi construída negando ideias como a de “democracia racial” e afirmando a permanência do racismo. Se houve, de um lado, um progresso teórico no trato conceitual da cultura pensando-a como prática de mediação política em contraposição a argumentos “folcloristas”, houve, por outro, a permanência de uma noção materialista de cultura como esfera diretamente influenciada pela estrutura econômica. Há também a permanência da perspectiva moderna de classificação de identidades sociais numa lógica racialmente binária entre “negros” e “brancos”. Nem as ciências, nem o movimento social abandonaram por completo a perspectiva racialista. Obviamente, noções como “raça” ou “etnia” e aspectos como fenótipos corpóreos e tradições culturais importam na definição de identidades culturais, mas não podemos esquecer que todo processo de definição é um esquadramento idealizado de processos subjetivos cuja designação visa dominar aquilo sobre o que se fala. Esse binarismo racial (FRY, 2005), portanto, é um efeito de poder inscrito por diferentes ordens discursivas nos corpos e nas subjetividades contemporâneas para reorganizar um conjunto de representações étnicas vividas de forma móvel na história da sociedade brasileira.

Essa noção, contudo, foi paulatinamente substituída a partir dos anos 1990 sob a influência dos estudos culturais e de autores e perspectivas pós-estruturalistas que focam na centralidade das análises especificamente culturais em suas dinâmicas próprias e temporalmente abertas a transformações, como demonstraram as pesquisas mais recentes feitas por pesquisadoras e ativistas negras. Assim, a cultura é discursivamente projetada para o presente, justificando a atualidade cultural da população afrodescendente. Porém, as práticas discursivas da ciência e do movimento negro não possuem a mesma consistência, força, alcance e duração, nem produzem os mesmos efeitos em seus interlocutores (PIOVEZANI, 2014).

A ideia de cultura afro-brasileira não sepulta definitivamente a noção de democracia racial. Na verdade, a realiza e a projeta enquanto um desejo que deverá ser vivido em uma perspectiva “multicultural”, em que as identidades sociais aparentemente sólidas convivam, mas sem se misturar (SILVA, 2013). Foi dentro dessa lógica ambígua, ainda separatista, quase essencialista, por se embasar mais em fenótipos do que na própria história, que predominou a construção do conceito de cultura afro-brasileira como um saber, mesmo que se tenha defendido o caráter dinâmico e social.

Essas noções foram construídas discursivamente a partir de dados materiais e experiências reais que se encontraram, tensionaram e dialogaram a fim de fabricar armas e estratégias para uma luta social que se quis reconhecer para promover a emancipação da população negra⁶¹. Esses discursos foram subjetivados de diferentes maneiras por pessoas que carregam marcas corpóreas como pele escura e cabelo crespo a fim de que possam compartilhar um pertencimento, embasado em suas experiências de exclusão e de resistência de modo a construir uma determinada consciência, uma agenda e uma mobilização política.

Deste modo, entendemos que a produção conceitual não é um mero exercício analítico da ciência, tampouco um resgate essencialista do movimento social negro. Ela é uma tática que compõe as estratégias de produção de subjetivação de uma negritude brasileira politicamente direcionada e mobilizada. O conceito criou esteio a uma noção de identidade que produz uma coerência “negra” basilar a uma identidade social que não é tão sólida quanto se pensa (CERTEAU, 1995; SOUZA, 2005), embora sua produção seja politicamente necessária e legítima à população negra. Essa identidade cultural rege relações disciplinares e técnicas de si possibilitadas e justificadas historicamente (SARGENTINI, 2014) que funcionam como marcos regulatórios idealizados e instáveis, mas não como essências.

Os elementos que compõem um discurso, as táticas e as armas, estão sempre em trânsito entre campos e adversários e podem virar-se contra os seus próprios emissores dependendo de como se posicionam e de como se movimentam em suas práticas discursivas (PIOVEZANI, 2014). As mesmas ideias de cultura e identidade que podem “libertar” a população negra, podem também “aprisioná-las”. A análise enunciativa a partir das posições assumidas em ordens discursivas como a ciência e o movimento social, nos possibilitam perceber que os

⁶¹ Importante frisar que mesmo enfatizando a busca da legitimação de uma perspectiva cultural e política na ótica da própria população negra, o princípio que embasa a sua luta (emancipação ou liberdade) é um princípio iluminista, ou seja, eurocêntrico e burguês, e que seu uso teórico e prático merece cuidadosa crítica. Isso acontece porque embora se valorize a ancestralidade cultural africana enquanto elaboradora de novas relações sociais, o projeto brasileiro de sociedade preza pelo modelo ocidental. Justamente aí é que reside o risco de ressignificar nossos regimes de verdade invertendo os valores étnicos e criando novas formas de dominação das subjetividades ao invés de processos democráticos.

efeitos políticos nos sentidos por elas produzidos podem ser distintos, quando não, opostos aos defendidos.

Devemos, deste modo, atentar para os riscos políticos de toda forma de disciplinamento conceitual por meio do discurso, mesmo que esse processo de constituição seja inevitável, pois nenhum esquadrinhamento dá conta da complexidade de experiências, práticas culturais e subjetividades que são constantemente negociadas. Ele pode servir justamente ao contrário do que se pretende: governar aqueles a quem se deseja emancipar (GORE, 2011; MARSHALL, 2011; LARROSA, 2011). Esse esquadrinhamento pode recair em “essencialismos” que sepultam o fato de que o que conhecemos por cultura afro-brasileira é fruto de complexas formas de participação, interações, lutas e deslocamentos cuja condição de possibilidade é a proliferação de invenções em espaços circunscritos mediados por relações interessadas de poder.

É importante que reavaliemos os saberes emancipatórios do movimento negro a fim de que possamos dar-lhe primazia sobre os saberes regulatórios da modernidade, pois quando esse conhecimento que se propõe como emancipatório se pretende ser total, a se transformar em um novo cânone, em uma nova verdade absoluta e perene, ele está operando dentro mesma racionalidade da qual é vítima histórica do que visava combater (GOMES, 2017).

Parte do movimento apresenta a possibilidade de fugir dessa armadilha tática quando amplia o conceito de negritude mesmo em meio às ambiguidades e riscos políticos e econômicos que podem atingir, mais uma vez, a própria população negra. Exemplo disso tem se manifestado em torno de questões sobre a negritude em que pessoas brancas, ao afirmarem-se negras (pensando-se num conceito mais elástico e conveniente de negritude ou afrodescendência, em que pesa o argumento da mistura sanguínea que marca a história do Brasil). Essas pessoas brancas têm se apropriado de espaços e práticas conquistados com muita luta por pessoas negras para outras pessoas negras que ainda vivem excluídas e, ao fazerem isso, acabam por ampliar o campo de exercício de seus privilégios raciais.

Ao final desta análise arqueológica (FOUCAULT, 2012), definimos a cultura afro-brasileira como um conjunto híbrido de possibilidades interessadas e criativas de ação das populações negro-brasileiras inscritas em contextos históricos marcados por luta política ao longo do tempo. Ela é, então, uma proliferação infinita de práticas de produções, cruzamentos, apropriações e partilhas de sentidos, de mediação de relações de poder, de redefinição de subjetividades e de identidades sociais coletivas que posicionam politicamente os sujeitos a partir de critérios étnico-raciais, nos quais pesam os fenótipos, a ancestralidade cultural, pertencimentos, instituições e tradições culturais, bem como as condições sociais.

Acreditamos que essa definição consiga nos levar a desmontar os processos históricos de fabricação cultural e nos fazer enxergar as tecnologias que são conectáveis e que criam as condições de possibilidades para a formação dos discursos, condutas, instituições e regras que compõem a matriz cultural afrodescendente no Brasil conforme a perspectiva e necessidade das populações negras. Dessa forma, mais do que um conjunto de práticas, consideramos a cultura afro-brasileira também como um saber: valor, um símbolo ético e estético, uma positividade que se utiliza de várias linguagens, signos e significantes para produzir e demarcar as distinções de uma etnicidade, de sua respectiva agenda política e de uma comunidade cultural imaginada.

3 A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: DISPUTAS E NORMAS PARA A PRODUÇÃO DE SABERES E SUBJETIVIDADES

A Lei 10.639/03 e todo o conjunto de textos legislativos que prescrevem o ensino de história e cultura afro-brasileira funcionam como dispositivos jurídicos que normalizam, afetam e orientam os saberes e as práticas dos professores. O exercício da profissão docente está diretamente ligado às legitimidades institucionais que estabelecem práticas adequadas a um conjunto de prescrições vigiadas e examinadas. Essas normas produzem identidades e designam comportamentos individuais e coletivos, criando regulações e hábitos (TARDIF, 2002; LARROSA, 2011).

Pensar sobre a normalização do profissional docente remete-nos à noção de governamentalidade tal qual desenhada por Foucault. O filósofo explica que durante a modernidade, no contexto de formação e desenvolvimento do capitalismo, o conceito de governo foi ressignificado para atender às demandas de racionalização e controle das riquezas, dos territórios e do crescimento populacional e suas novas formas de relações sociais (FOUCAULT, 1979). A população passou a ser objeto de estudo de uma emergente economia política que diagnosticava, geria e intervinha no campo econômico e demográfico a partir de um complexo processo de burocratização, seleção e aplicação de técnicas racionais de esquadrinhamentos (FOUCAULT, 1979). O ato de governar passou a estar ligado à capacidade de saber aumentar as riquezas do Estado e de controlar sua demografia minimizando os esforços.

Neste sentido, o ato de governar não garantiu o bem comum, mas as distribuições das funcionalidades individuais em uma ordem eficaz, produtiva e obediente. Os investimentos socioeconômicos nos indivíduos, como a educação, não se tornam aplicáveis pelo fato de serem bons para a vida dos indivíduos em si, mas porque eles aumentam a força econômica e política do próprio Estado liberal sobre os indivíduos. Esse modelo de governo nos atinge cotidianamente até hoje de modo que não conseguimos realizar o sonho pleno de autonomia em nossos projetos individuais, tal como propagam os discursos neoliberais (MARSHALL, 2011).

O governo é, então, uma tecnologia dirigida a produzir sujeitos, a moldar, guiar ou afetar a conduta das pessoas de modo que elas se tornem pessoas de um certo tipo (GORE, 2011), ou seja, sujeitos que assumam determinadas práticas e identidades sociais, profissionais, por exemplo. Assim, estabelecer normas tornou-se uma das formas mais eficazes de assegurar o

disciplinamento dos corpos e das subjetividades por meio da internalização de discursos e do exercício de um autogoverno através do qual as pessoas são incitadas a se autorregular em conformidade com as diretrizes institucionais que delimitam suas possibilidades de conhecimento e de ação prática (GORE, 2001; MARSHALL, 2011; PETERS, 2011).

A educação ainda é baseada em princípios como normas e governamentalidade. São eles que situam as pessoas em relações de fiscalização definida e regulada de inspiração humanista e liberal (MARSHALL, 2011), elas produzem disciplinas e, com isso, coerências e controle social (LARROSA, 2001).

Popkewitz (2011) nos explica que a escola foi criada para dar conta de problemas administrativos da sociedade industrial e do Estado liberal, por isso os seus dispositivos e técnicas de individualização e disciplinamento, como o currículo, atendem, primeiramente, à lógica da governamentalidade. Essa técnica de subjetivação chamada “governo” vale-se das leis, embora não dependa exclusivamente delas, mas sim da implementação de normas que sejam regadas de juízos morais que as tornem aceitáveis e mesmo necessárias (DEANCON; PARKER, 2011).

É nessa lógica que muitas identidades sociais são produzidas e reconhecidas por técnicas como individualização e normalização (GORE, 2011). Isso também se aplica ao sujeito docente, pois ao serem submetidos a um conjunto normativo eles se tornam profissionais de um certo tipo: formados, treinados, produzidos, governáveis.

Portanto, os saberes docentes são constituídos também por discursos normativos e práticas de governo. Os textos prescritivos que estabelecem as normas institucionais e profissionais funcionam como operadores que estimulam e permitem aos indivíduos questionarem suas próprias condutas para que, reconhecendo a necessidade de mudança, possam modificá-las e vigiá-las, passando a avaliar-se como um sujeito responsável e ético (FOUCAULT, 1984; LARROSA, 2011). Desse modo, podemos afirmar também que a identidade profissional docente é formada por camadas de múltiplos textos marcados por diferentes discursos, instituições, normas e necessidades políticas, dentre as quais luta para se posicionar (DEANCON; PARKER, 2011).

Esse poder que produz subjetividades enquanto as coage não é simplesmente repressivo. Do contrário, ele é ambíguo, produtivo e limitador. Ele investe no corpo, aumentando sua capacidade de ação para determinados fins, mas ao mesmo tempo, ao submetê-lo o destitui provisoriamente de seu próprio poder político a fim de torná-lo eficaz e diferente, constituindo e administrando o sujeito de forma útil (PIGNATELLI, 2011).

Deste modo, temos que os discursos normativos operam fomentando um treinamento dos docentes que se pretende científico, adequando-os às novas exigências profissionais e em acordo com as necessidades sociais contingentes, mas também em articulação racional com as ciências acadêmicas e com uma economia política neoliberal que pensa a educação como mercadoria (MARSHALL, 2011; PETERS, 2011). No contexto de uma configuração histórica de lutas políticas entre perspectivas como a neoliberal e a social-democrata (PETERS, 2011), essa profissionalização científica produz mais um complexo tutelar de consumo, segregação, conselho, controle e segurança do que uma formação progressista⁶².

É no bojo dessa discussão que se criou historicamente um artefato pedagógico ligado à normalização do conhecimento, das práticas formativas e das subjetividades: o currículo. Enquanto diretriz do processo de construção discursiva e política que legitima quais saberes devem ser socialmente produzidos e referenciados, o currículo foi formulado primeiramente a partir da pergunta *o que se deve ensinar?* Essa questão foi respondida de diferentes formas por diferentes regimes de verdades⁶³. As respostas, apesar dos aparentes antagonismos teóricos e políticos, provinham de uma mesma epistemologia moderna, pautada em fundacionismos universalistas, numa teleologia sempre problemática e, principalmente, em tecnologias políticas que operam segundo a lógica da dominação (FOUCAULT, 1979; GORE, 2011; POPKEWITZ, 2011; SILVA, 2011; VARELA, 2011; VEIGA-NETO, 2011).

Sempre preservando ideias como a de organização prévia de um conhecimento legítimo a ser ensinado através de um conjunto de elementos tais como programas de conteúdos, carga-horária, planos e atividades de ensino (LOPES; MACEDO, 2011), cada concepção e teoria

⁶² Michael Peters (2011) contrapõe as perspectivas neoliberais e social-democrata aplicadas à educação na contemporaneidade. Para o autor, o neoliberalismo corresponde ao projeto político, econômico e discursivo de uma Nova Direita que emergiu a partir dos anos 1980 com pautas governamentais conservadoras da hegemonia eurocêntrica, racionalista, fundacional, universal e totalizadora. O neoliberalismo afasta-se do modelo de um Estado de bem-estar social. Ele propõe a intervenção mínima do Estado quanto a políticas sociais e fomenta sua atuação na promoção, regulação limitada e fomento do mercado e da livre oferta. Nessa lógica, a educação é tida como mercadoria e seus investimentos justificam-se conforme uma política econômica que fomente o desenvolvimento tecnológico e econômico dos Estados na economia global. A linguagem neoliberal expressa-se por conceitos como “inovação”, “tecnologia”, “treinamento”, “desempenho”, “excelência”. Já a perspectiva social-democrata adota uma linguagem que preza por “igualdade de oportunidades”, “reparação histórica”, “justiça social” e “multiculturalismo”. Obviamente esses conceitos e as formas como os governos social-democratas têm desenvolvido suas políticas econômicas e culturais nas últimas décadas merecem atenciosa crítica, sobretudo após a proposição de uma “terceira via”. Esse novo modelo prega o Estado necessário, a responsabilidade fiscal, o combate à miséria e a atuação do Estado para garantir serviços essenciais à vida do cidadão. Desde então, a social-democracia aplicada por governos de “esquerda” tem desenvolvido políticas sociais que visam diminuir as desigualdades, mas não as abolem ao mesmo tempo em que ainda abraçam ideias neoliberais. Foi a partir desse modelo ambíguo que foi sancionada a lei que inseriu a cultura afro-brasileira no currículo de História.

⁶³ A relação circular que se estabelece por meio do discurso entre saber, poder e produção de versões de verdade que é construída por seleções operadas politicamente (FOUCAULT, 1979; GORE, 2011).

curricular desenvolveu critérios de seleção que justificam as suas respostas conforme os diferentes projetos de conhecimento, cidadania e sociedade que reelaboravam.

Desta maneira, concordamos com a perspectiva de Lopes e Macedo (2011) de que não é possível responder de forma fechada o que vem a ser o currículo, mas sim pensá-lo a partir dos acordos de sentido construídos historicamente para produzir esse artefato cultural. Reconstruir uma historicidade dessas proposições e concepções curriculares é uma atividade importante, não apenas para identificar as consequências políticas dessas formas no passado, mas para que possamos continuar discutindo as consequências políticas de novos projetos de reformas curriculares pautados em sistemas de regulação e poder, expressão e diferenciação na contemporaneidade (POPKEWITZ, 2011).

3.1 O currículo pós-estruturalista: discurso, poder e produção de subjetividades

Apesar dos grandes esforços da teoria crítica para produzir um novo conceito de currículo, o que conseguiu foi apenas ampliar essa noção a partir de sua formalidade ao incluir a análise dos valores morais que ele propaga e de como age de forma concreta no cotidiano dos sujeitos escolares (SILVA, 2013).

Mesmo tendo existido grandes mudanças em termos de concepção econômica e social entre as perspectivas tradicionais e críticas, há, em termos epistemológicos, alguns pontos em comum entre elas: a metanarrativa estruturada em ideais como essencialismo, universalismo e fundacionismo (SILVA, 2013).

Nossa inquietação reside no fato de que o estabelecimento de regimes de verdade sempre abre espaço para técnicas de sujeição e regulação dos indivíduos. Desta forma, mesmo quando se fala em liberdade e emancipação sem que sejam feitas as devidas críticas, pode-se estar partindo das mesmas vontades e tecnologias operacionais de domínio e controle da realidade e das subjetividades (SILVA, 2011; SILVA, 2013)⁶⁴.

⁶⁴ Para nós, o problema não consiste simplesmente na permanência de ideias fundacionais. Como explica David Blacker (2011), o pensamento proposto por Foucault não nega os valores humanistas como justiça social e liberdade. O que ele critica é a maneira como se deu a formação e desenvolvimento histórico desses valores na modernidade a partir da produção de um conjunto de tecnologias e formas de operar o poder em nome deles. O conjunto das relações de poder das instituições modernas mostra o quanto geraram práticas nefastas de dominação ao fundarem técnicas políticas de regulação, disciplinamento e sujeição. Ao invés de criarem experiências de libertação e felicidade humana, criaram efeitos contrários. Dito isto, importa frisar que a reflexão que conduzimos neste trabalho não realiza uma crítica desconstrutiva ou uma autorrefutação que nos leve a algum tipo de niilismo estetizante e desmobilização política, como acusaram alguns críticos do pensamento foucaultiano. Do contrário, ela nos recoloca o exercício de repensar criticamente esses valores fundacionais e as formas de praticá-los, exercitando-os por formas, conteúdos e lugares ainda não pensados, e, portanto, ainda não dominados. Esse seria um exercício criativo de poder e liberdade (PIGNATELLI, 2011). Propondo uma crítica que nos posiciona em

Conforme Lopes e Macedo (2011), as reflexões pós-estruturalistas em torno do currículo iniciaram-se em fins da década de 1970, mas só adentraram no Brasil duas décadas depois. Silva (2013) explica que em termos de precisão teórica, não é possível falar de um único pós-estruturalismo, mas de orientações que partem de uma postura comum: sempre desconfiada, analiticamente fragmentária dos processos históricos, problematizadora das relações de saber-poder e que enfatiza a dimensão linguística na produção de realidades sociais. Essa postura reflexiva se levanta em meio à complexidade de nossas relações, formas de existência e expressão num mundo que ao mesmo tempo em que avança tecnologicamente conserva e renova as estruturas de desigualdades colocando-nos, de forma saliente, a experiência da incerteza e da instabilidade.

Da mesma forma, explica o autor, não se pode falar exatamente de um currículo pós-estruturalista, mas sim de uma postura pós-estruturalista diante da prática curricular e seus efeitos políticos em nossas relações sociais. Essa postura refere-se ao permanente questionamento dos conteúdos e formas do pensamento moderno que ainda perduram em nosso currículo, pois os grandes sistemas explicativos são a expressão da vontade de dominação do homem ocidental e burguês (SILVA, 2013). A atitude pós-estruturalista que defendemos nos faz pensar o conhecimento curricular como uma produção de poder que é intimamente relacionada com suas formas de representação histórica no discurso. É desse ângulo que o currículo precisa ser questionado.

Nesse sentido, não acreditamos numa existência ou certeza curricular prévia, mas numa tensa disputa e negociação de sentidos que constrói esse dispositivo normativo. A linguagem enquanto campo disputável é uma esfera de fluidez e indeterminações no qual as definições são produzidas pela contingência da relação de diferenças entre os significados de um mesmo sistema cultural (POPKWEVITZ, 2011; SILVA, 2013).

Em nossa posição teórica a questão curricular sobre qual o conhecimento deve ser ensinado é refeita considerando-se outras categorias e passa-se a questionar qual a natureza do conhecimento legitimado (SILVA, 2013), ou melhor, *ao ensinarmos algo, estamos nos posicionando a falar em favor de quem nas arenas políticas do discurso?* (BLACKER, 2011).

Com o pós-estruturalismo, o conceito de currículo é refeito (LOPES; MACEDO, 2011) e passa a ser encarado como uma construção discursiva, um saber-poder que foi historicamente

projetos que ainda clamam por valores fundacionais como justiça e liberdade, reconhecemos a legitimidade das lutas políticas de grupos historicamente marginalizados por melhores condições de vida e pela liberdade de viverem da forma como escolherem viver e conforme a possibilidade de condições de equidade de oportunidades, sem que essas escolhas lhe custem a própria vida.

esquadrinhado na modernidade ocidental para diferenciar, separar e administrar determinadas leituras e exercícios políticos no mundo. O currículo é um problema histórico e discursivo particular, uma invenção que envolve questões de conhecimento que objetivam regular o indivíduo, selecionando, organizando e definindo os aspectos de determinadas culturas que são tidas como certas a conhecer em detrimento de outras que são tomadas como impensáveis, inadequadas ou abomináveis de se conhecer (POPKEWITZ, 2011). Portanto, o currículo é um dispositivo de poder que está historicamente ligado a relações sociais de desigualdade (ARROYO, 2013), ele é um investimento político (SILVA, 2006). Embasados em Silva (2013) pensamos o currículo para além dos níveis formal, oculto e vivido. Trata-se de um artefato produzido e que é produtor de relações sociais ou ainda um cruzamento ativo de discursos e o resultado de acordos entre os significados.

Embora não tenha se detido a nomear e analisar especificamente o currículo, as teorizações foucaultianas, especialmente em *Vigiar e Punir*, nos ajudam a pensar o sistema escolar como um complexo disciplinar no qual seus dispositivos exercem funções estratégicas de governo e regulação das subjetividades. Nesse sentido, podemos tomar o currículo enquanto dispositivo estratégico no conjunto de alinhamentos obrigatórios que potencializam o utilitarismo econômico e político do corpo, treinando-o para aumentar a sua capacidade produtiva (FOUCAULT, 2011). A produção de aptidões individuais, mas coletivamente úteis, está condicionada à submissão a uma organização do conhecimento para a qual a sujeição nunca se completa (FOUCAULT, 2011). Em todo esse processo a lógica panóptica da educação, calcada na consciência da vigilância e na mudança de comportamento, são os fundamentos que embasam não somente a produção dos currículos, mas também a produção das subjetividades escolarizadas.

Nilma Lino Gomes (2006) define o currículo como uma atividade produtiva. Ele é definido tanto pela forma como o produzimos e pelos usos que fazemos dele, quanto pelas formas como nos (re)produz e nos (re)forma, dotando-nos de sentidos sociais, culturais e políticos. O currículo é um espaço que modela as formas de se comportar, pensar, expressar, sentir. Ele é um artefato que forma, diferencia, categoriza e discrimina (VEIGA-NETO, 2011) produzindo modos de subjetivação e de posicionamentos identitários (LARROSA, 2011). Assim, o currículo funciona como um documento de identidade (SILVA, 2013). Longe de pensá-lo de maneira realista, consideramos que ele é uma imagem idealizada e regulatória produzida por estilos privilegiados de raciocínio. Deste modo, o que está inscrito nele não é apenas informação, mas disposições, consciências e sensibilidades em relação ao mundo discutido a partir da escola.

Dito de outra forma, a nossa forma de raciocinar e de falar estão articuladas com formas de poder e regulação que são produzidas pelo currículo. Trata-se, pois, de um tipo especial de conhecimento, institucionalmente legitimado, que nos modela situando-nos entre cognição e emoção, esperanças e desejos, pensamentos e ações, posturas e maneiras, falas e silêncios, gestos e atitudes treinadas e corporificadas sobre o mundo e sobre si (POPKEWITZ, 2011).

Assim, o currículo é constituidor das próprias experiências de vida, da própria biografia de cada sujeito escolarizado. “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA 2013, p. 43).

Podemos dizer ainda que o currículo é uma prática de si que atua pelo viés do disciplinamento. Ele é uma imposição de uma forma de conhecimento que forma possíveis “eus”, mas essa imposição não se faz de forma bruta, ela é mostrada como via eficaz e, inscrevendo sistemas simbólicos a respeito de como a pessoa deve interpretar, organizar e agir sobre o mundo, chega mesmo a ser desejada (POPKEWITZ, 2011). O currículo “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Ele não é um artefato fechado em si mesmo, acabado ou cristalizado. Diferentemente, o currículo é um espaço contestável de exercícios polissêmicos e polifônicos de significação, poder e resistência (POPKEWITZ, 2011; ARROYO, 2013). Assim, enquanto prática aberta à disputa não é simplesmente um mecanismo de reprodução, mas também de produções, criações e resistências, por isso os efeitos de poder projetados no e por ele são conseguidos apenas de modo parcial (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Foucault (1979; 2011), onde há poder, inevitavelmente há resistências, uma vez que essa é senão a mesma coisa, ao menos a outra face do poder. Isso nos coloca diante da incerteza e desconfiança quanto à efetivação dos macroprojetos de normatização curricular, cuja compreensão de seus efeitos concretos depende de análises localizadas e em diferentes níveis comparativos, tanto da formalidade prescritiva, quanto de sua prática. A textualidade oficial materializada em regras, diretrizes, normas e leis formam referências à ação curricular, mas elas também geram movimentos de insatisfação e desobediência. Por isso, é importante que se destaque o processo de sua produção, expondo-o como artefato de poder e questionando seus códigos, convenções e estilísticas.

3.1.1 O currículo étnico-racial: entre lutas, regulações e resistências

Os pressupostos iluministas da realização humana pela razão, base de nosso modelo pedagógico e curricular, foram construídos e legitimados num contexto eurocêntrico, dominador, colonialista, patriarcal e racista (VEIGA-NETO, 2011; ARROYO, 2013).

Esse modelo, porém, vem sendo duramente questionado, sobretudo a partir dos anos 1970, quando distintos eventos puseram em evidência a complexidade de novas relações identitárias e suas lutas políticas, o que tem dificultado a administração da governamentalidade neoliberal sobre essas massas heterogêneas (SILVA, 2013). Também os questionamentos teóricos e políticos engendrados pelas concepções críticas e pós-estruturalistas do currículo ajudaram a produzir debates em torno de noções como diferença, diversidade, desigualdade, multiculturalismo, entre outros.

Em uma perspectiva humanista e neoliberal, o discurso em defesa do “multicultural” prega a igualdade e a liberdade humana, mas enquanto condições favoráveis ao mercado. Essa concepção funcional propõe “solucionar” ou amenizar os problemas étnicos, religiosos, de gênero, forjando pretensas harmonias sociais em que os sujeitos sejam posicionados em seus “devidos lugares” e garantam o bom gerenciamento político do Estado e dos fluxos do capital (SILVA, 2013). Através de ideias como “respeito” esse multiculturalismo humanista faz funcionar algo a mais e de efeitos contrários à perspectiva dos direitos sociais, como a dignidade e a integridade. Ele obriga as diferenças a conviverem no mesmo espaço, não necessariamente para se compreender, respeitar e viver de forma equitativa, mas para conviverem sem conflitos que atrapalhem a reprodução da lógica de mercado. Os consumidores precisam sentirem-se respeitados e contemplados nas ofertas de produtos e também livres para consumir. Deste modo, os direitos sociais são confundidos com o poder de consumo (MARSHALL, 2011).

Tal tese considera dispensáveis as práticas compensatórias de justiça social oriundas de políticas públicas por classificá-las como “privilégios” políticos que ferem os princípios “naturais” da igualdade humana. A valorização da diversidade cultural depende da ideia de igualdade biológica e confunde-se com uma espécie de compensação caridosa e tutelar. Afinal, valorizar a diversidade não significa necessariamente desfazer as desigualdades sociais nem as hierarquias culturais (SILVA; FONSECA, 2007). Aqui o multiculturalismo é muito mais lucrativo e dominador do que justo e libertador (BITTENCOURT, 2008; SILVA, 2013).

Já uma noção crítica de multiculturalismo produz argumentos contra-hegemônicos levantados tanto por novas posturas científicas quanto pelas lutas de movimentos e grupos sociais historicamente dominados. Essa concepção apoia-se em argumentos históricos, éticos e

políticos, denunciando as táticas de atualização das práticas segregacionistas na contemporaneidade e a partir de ideias como diversidade e diferença requer uma série de políticas de reparação das desigualdades sociais e melhores condições de vida, representatividade, visibilidade e expressão (CERTEAU, 1995; BEM, 2006; SILVA, 2013).

Neste sentido, pensamos nós, ensinar o respeito e a tolerância é um exercício que vai além de uma perspectiva humanista com todos os seus riscos intelectuais e políticos. A inserção de argumentos multiculturais no currículo deve ser contraposta à crítica dos princípios epistemológicos que ele põe em atividade. Um currículo que contemple a diversidade de narrativas e identidades, como as étnicas, por exemplo, não deve se limitar a abordagens funcionais, exóticas, “psicologizantes” ou essencialistas que evidenciem a diversidade cultural pela ótica da espetacularização e do consumo, pois isso corresponderia a uma prática curricular enquanto novo jogo de dominação (SILVA; FONSECA, 2007).

Conceitos como diferença e diversidade são realidades construídas, não só por experiências sociais concretas, mas, sobremaneira, por discursos que lutam para afirmá-las enquanto tal. Nesse sentido, o multiculturalismo não é só uma questão epistemológica, é também política (SILVA, 2013).

Uma abordagem curricular multicultural, portanto, deve ser desconfiada, alerta, crítica e aberta a novas formas de conhecimento. Ela deve ensinar constantemente a questionar as relações de poder, exploração e exclusão que também são constantemente refeitas e atualizadas. Deve ser exercitada como brecha, como experimentação da diversidade sem hierarquias, como acontecimento aberto ao diálogo e ao imprevisível, como prática da liberdade e de inúmeras possibilidades e práticas de reconstruções de subjetividades. Desta forma acreditamos que uma reconfiguração curricular pode ser fomentadora de transformações sociais (JONES, 2011; LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011; SILVA, 2013; VARELA, 2011).

É justamente no bojo das discussões multiculturais que se tem reelaborado os currículos em vários países do mundo, inclusive no Brasil, incluindo questionamentos, interpretações e narrativas a partir de critérios étnicos. Assim, o currículo é também um texto de etnicidades (SILVA, 2013).

A configuração de um currículo como uma narrativa étnico-racial se posiciona numa ambiguidade discursiva que persiste em designar-se antirracista, embora estruture-se em conceitos como raça e racismo. Dito de outra maneira, a ideia de “raça” persiste como categoria central num currículo que se diz “antirracista”, mas que não é “antirracial” (FRY, 2005).

Isso explica-se pela composição discursiva da própria luta social. Também o racismo, essa parte estrutural das instituições modernas, opera a partir da noção de raça fazendo-a

funcionar como distribuidora e administradora das relações de privilégios e segregação social. O exercício proposto por um currículo étnico-racial é estabelecer óticas “racializadoras” de resistência, equidade e emancipação ao se contrapor à perspectiva racializadora hegemônica.

Embora algumas teorias o tenham considerado como uma imagem distorcida de uma idealizada “verdadeira” identidade negra, pensamos o racismo como uma operação de poder, uma representação discursiva que busca delimitar a identidade negra e circunscrevê-la não só em limites simbólicos, mas também políticos, econômicos, sociais e culturais (GOMES, 2013; SILVA, 2013). Ele é ainda, parte de uma “economia do afeto e do desejo” (SILVA, 2013, p. 103) produzida nas ambiguidades de compromissos nefastos entre regimes de verdade e vontades de dominação.

Em nossa percepção, uma abordagem pós-estruturalista de um currículo multicultural centrado nas narrativas étnico-raciais deveria questionar e contextualizar o racismo, fazendo emergir as marcas históricas, discursivas e institucionais que favoreceram o seu surgimento, desenvolvimento e atualização enquanto prática política de significação, cujo efeito mais latente é a segregação dos grupos étnicos marginalizados. Todavia, essa abordagem não pode ser reduzida à dimensão individual ou psicológica, tampouco à dimensão exclusivamente social. Ou seja, não pode centrar-se apenas na pessoa racista ou no sistema racista. Isso não ajuda a enfrentar o problema, mas a prorrogá-lo (GOMES, 2006b; SILVA, 2013, ALMEIDA, 2019).

Esse currículo assumiria, desse modo, uma postura antirracista a partir da qual questiona, contextualiza e analisa as imagens e discursos sobre as identidades étnicas na perspectiva das relações de poder (GOMES, 2006b). Assim, ele produz o discurso do respeito, mas sem reduzir-se às armadilhas do discurso humanista. Ele provoca a subjetividade dos sujeitos, mas não esquece de localizar os discursos e práticas institucionais que os interpelam. Ele realiza leituras antropológicas, mas sem esquecer de identificar as relações de poder, decompondo, expondo e criticando as sutilezas históricas e culturais que submetem grupos étnicos a condições de segregação e marginalidade.

Ele critica a pretensão do conhecimento escolar em traduzir a realidade tal qual se compreende que ela seja. Do contrário, localiza e problematiza como essas formas aparentemente científicas e imparciais de compreensão da realidade são historicamente construídas por uma série de mecanismos e estratégias que omitem, sob uma diversidade de produções discursivas, a crueldade das vontades de fixação e dominação das culturas étnicas marginalizadas e de seus praticantes (GOMES, 2006b; SILVA, 2013). Assim, o currículo antirracista se posiciona, confisca e exercita provisoriamente o poder com outros sujeitos,

estabelece como nova norma o questionamento e a crítica dos discursos estereotipados⁶⁵ sobre a identidade cultural étnico-racial.

É, portanto, no contexto das relações de poder, entre distintos projetos políticos de sociedade, que o currículo se configura como produção discursiva, como narrativa étnico-racial contestatória do *status quo*. Como uma reorganização da normatividade que é produzida pela luta legítima de grupos que operam resistência nas relações de poder e buscam reconstruir a equidade social ao garantir melhorias das condições materiais e simbólicas de vida (CERTEAU, 1995; QUEIROZ, 2010; JONES, 2011; SILVA, 2013;).

Uma história do currículo é produzida por conflitos, polifonias e jogos de poder que carregam marcas nem sempre sutis, nem unicamente bondosas ou más (POPKEWITZ, 2011). Ao passo que os efeitos de uma normatização sejam positivos, ou seja, produtores de novas realidades, eles são também polissêmicos, ambíguos e manipuláveis. As armadilhas e resistências neoliberais destinadas a outras formas de poder se renovam e tentam cooptar e regular os novos *modus operandi*.

A Lei 10.639/03 foi produzida em meio às relações de poder no jogo de dominações e resistências que estabeleceram novas normas, mudou formalmente o perfil de ensino e afetou os saberes e as práticas docentes. A norma é um artefato positivo nesse jogo de poder em que os distintos lados das forças em disputa lutam para conseguir estabelecê-la.

A ambiguidade desse processo está na maneira como essa luta consegue operar, pois no momento em que são tecidos novos objetivos a respeito da vida social abre-se à possibilidade de manipulações técnicas institucionalizadas dos indivíduos (LARROSA, 2011). A norma não inibe a reprodução da lógica de dominação, ela lhe fixa novas formas rituais, direitos, dívidas, obrigações, procedimentos e exercícios (FOUCAULT, 2011).

Contra as formas de dominação moderna, forjadas na ótica branca, burguesa, patriarcal e cristã, o ativismo afro-brasileiro não apenas produziu dispositivos de reparação histórica, mas

⁶⁵ Como estereótipos entendemos os lugares comuns do discurso, uma ideia que convoca de forma mecânica e rápida os assentimentos coletivos sem questionamentos (LARROSA, 2011). Os estereótipos agem como por meio de discursos autoritários (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009), gerando conhecimentos cujos objetivos são reduzir e fixar sentidos sobre um determinado objeto ou identidade acerca do qual fala, por meio de reducionismos, generalizações e homogeneizações (GOMES, 2013). Dessa forma, possibilitam o poder de dominação. Os estereótipos resultam de compromissos ambíguos que parecem se articular numa encruzilhada entre uma maneira aberta pela curiosidade e fascinação ao diferente e uma reação ansiosa diante dessa diferença, um tipo de medo referente às implicações incertas de que ela possa trazer à posição de privilégio de quem discursa de forma estereotipável. “No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade” (SILVA, 2006, p. 51). Esses discursos legitimam-se através de uma série de mecanismos que os autorizam, fazem funcionar e se expandem por meio de instituições, práticas discursivas e convenções socialmente construídas (SAID, 2007).

ao reafirmar a força moral de um compromisso por sanção de uma lei e da norma disciplinar, também perpetuou suas próprias convenções, estabelecendo sua vitória numa batalha da grande guerra política pela sobrevivência.

Entretanto, isso não quer dizer que as vitórias são definitivas e que as normas são seguidas tal qual se espera. Há sempre o risco do desvio, da tutela, da interdição (FOUCAULT, 2014), pois se o poder é uma prática relacional e múltipla, há outras posições que interferem na continuidade desse jogo de dominações. Ao estabelecer uma conotação curricular não se estipula uma finalidade única, mas lutas plurais e heterogêneas de finalidades de governos. A multiplicidade das formas de presença e de exercícios do poder corresponde à diversidade de origens e alvos governáveis (MARSHALL, 2011).

Não pretendemos negar a validade da produção de um currículo de História em torno do qual tem girado profundas questões políticas referentes à etnicidade. Afinal, a produção de novos saberes escolares enquanto luta da população afro-brasileira por melhores condições de vida e existência é algo reconhecível. Do ponto de vista que defendemos cabe-nos sermos humildes em não estabelecermos uma leitura única, mas problematizarmos de modo crítico os diferentes tipos de relações que se cruzam na produção dessa nova realidade, considerando não só os argumentos que lhes servem de justificativa, objetivos, estratégias enunciativas, posições políticas assumidas, mas também as ambiguidades, conflitos e os efeitos que lhes dão diferentes arranjos, ritmos e deslocamentos na efetivação de sua proposta.

Questionamos não só *quando, como, por quê e por quem* as categorias conceituais em torno de raça e etnia se tornaram centrais numa reformulação curricular, mas também como isso foi apropriado e redefinido entre as idas e vindas em diferentes jogos de enunciação que tornam o currículo um dispositivo aberto, disputável e indeterminado (POPKEWITIZ, 2011).

De fato, consideramos que a inserção da cultura afro-brasileira no currículo oficial questiona o lugar de poder que as estruturas racistas ocupam nos processos educativos por meio das formas de subjetivação de referências estéticas, científicas, religiosas, sociais, pedagógicas e políticas eurocêntricas que servem de fundamento à educação brasileira. Argumentando duplamente, essa inserção denuncia a propagação de uma perspectiva cultural bem particular: a do homem branco, cristão, heterossexual, burguês, urbano e racionalista, como uma cultura universal, normal e desejável. Ao mesmo tempo ela afirma a necessidade de uma educação que pluralize as memórias e identidades étnicas a partir da escola.

Esse processo foi construído no Brasil a partir de uma rede de sentidos produzida, revisitada, negada e reconquistada por meio de relações interdiscursivas nas últimas décadas. Cabe aqui uma breve incursão histórica para entendermos essa construção.

3.2 Notas históricas sobre o currículo de História e relações étnico-raciais

Como explicam Gomes (2017) e Schwarcz (2019), o fato das populações negras terem tido o acesso negado à educação formal na história do Brasil aprofundou a segregação racial no país mesmo após a abolição. Essa mesma constatação já fora denunciada pelas primeiras instituições negras criadas após a abolição da escravatura. Nessas instituições defendia-se o caráter universalista da educação para exigí-la como direito político das pessoas negras, o que lhes possibilitaria a emancipação social (GOMES, 2017). Entretanto, devido à influência teórica do materialismo histórico, no início dos anos 1980 os militantes negros consideraram que essa mesma universalidade da educação operava conforme critérios racistas. Desde então passaram a enfatizar a perspectiva das políticas públicas a fim de garantir o direito a todos os cidadãos à educação, mas a partir de suas diferenças étnico-raciais. Essa ampliação de perspectiva e redirecionamento das práticas efetivou-se justamente no momento em que parte da militância negra concluiu suas graduações e adentrava nos espaços disputados das pós-graduações oferecidas no país até então.

Na elaboração de seu projeto pedagógico antirracista, o movimento negro afirmou que não só as crianças negras deveriam ser conscientizadas de sua própria condição histórica, mas todo o conjunto da população nacional deveria ser levado a pensar sobre o teor das nossas relações étnicas e seus efeitos de desigualdade (MNU, 1982). Para esse projeto ser aplicado nacionalmente ele deveria, no entanto, perpassar a legitimidade institucional e jurídica da educação escolar formal.

Assim, o ativismo negro traçou como estratégia política penetrar nas engrenagens burocráticas do Estado e participar de seu poder. Seria lutando dentro e fora dos órgãos públicos do Estado brasileiro que pretendia-se reformular a educação escolar inserindo a temática étnica como norma obrigatória que instalasse um currículo antirracista (QUEIROZ, 2010; GOMES, 2013).

Contudo, para conseguir tal realização foi necessário produzir inúmeras estratégias e táticas, refazer as batalhas e as agendas políticas, os acordos e as reivindicações. Foi preciso produzir argumentos diversos e alimentar uma memória discursiva que desse esteio a uma política afirmativa voltada à educação étnico-racial (QUEIROZ, 2010). As estratégias foram muitas: da promoção de eventos à proposição de textos curriculares, da realização de pesquisas à formação de um campo específico de estudos. O objetivo era aprofundar os debates e ações que poderiam viabilizar uma tomada de “consciência racial” a partir da educação (QUEIROZ, 2010).

No conjunto dessas ações, o movimento negro enfatizava a necessidade de se reescrever e ensinar uma história da África e uma história do Brasil considerando-se o protagonismo negro, a necessidade de se revisar e modificar currículos e livros didáticos, bem como a elaboração de uma metodologia de ensino híbrida e a formação de professores para discutir a temática. Por meio da positividade do sistema escolar, pretendia-se subjetivar valores como conscientização racial, identidade negra e ancestralidade africana, bem como desconstruir preconceitos, o racismo, a folclorização e a comercialização da cultura.

Todas essas demandas criaram relações interdiscursivas que foram constantemente refeitas, revisitadas e atualizadas em novas ações do movimento negro até que começassem a ser transformadas em aparatos legais durante o fim do século XX e início do século XXI. Assim, cultura, educação e política foram entrelaçadas na proposta de um novo projeto nacional que prezou pela fabricação de uma nova ética e pela responsabilidade com a integridade de todos os seus cidadãos (GOMES, 2013).

Jocélio Teles dos Santos (2005b) constatou que a inserção da cultura afro-brasileira no ensino de História já vinha sendo legalizada desde a década 1980 em alguns estados como Bahia e Rio de Janeiro. Sales Augusto dos Santos (2005a) levantou uma série de leis estaduais produzidas entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990 em vários municípios brasileiros como Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e Brasília. Fátima Oliveira (2009) debruçou-se sobre a experiência pernambucana na proposição de uma norma curricular étnico-racial a partir dos anos 1990. Contudo, para o movimento social negro o problema persistia no fato de que essas leis compunham experiências pontuais, localizadas e pouco articuladas.

Durante a década de 1990 houve várias reformas constitucionais na América Latina, emergência de novos movimentos sociais e ampliação dos já existentes, bem como as reconfigurações dos Estados a fim de se garantir o reconhecimento e o exercício de direitos pluriétnicos dessas nações. Como vimos, desde a década anterior, a UNESCO declarou urgência em se implementar novas políticas culturais pautadas em reconhecer, valorizar, salvaguardar, divulgar e potencializar a diversidade cultural. Tudo isso desenhou-se em meio às ambiguidades produzidas pelas forças de controle das políticas neoliberais. Nesse período, ampliaram-se os debates sobre políticas públicas e surgiram novos grupos políticos e científicos que criaram propostas, metodologias, conceitos, valores, objetivos e metas no campo do direito constitucional para efetivar políticas públicas centradas em campos como cultura, educação e trabalho (GOMES, 2017).

Ainda no fervor das discussões daquela década, diversas instituições do movimento negro realizaram a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em 20 de novembro de 1995 em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos no Palácio do Planalto pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião o presidente assumiu a existência do racismo no Brasil e propunha a criação de ações afirmativas para a população negra em seu governo. Os organizadores da marcha entregaram ao presidente o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, documento no qual atualizavam as propostas já antes debatidas e propunham um conjunto de ações de reorganização e monitoramento do ensino brasileiro considerando a necessidade do debate sobre as questões étnicas. Várias instituições negras participaram desse ato, inclusive o MNU, um dos primeiros a sistematizar uma discussão sobre educação em seu programa de ação de 1982. Além da Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Uma nova realidade estava sendo construída mesmo que a passos lentos.

Finalmente, em 1996, a sanção da Lei nº 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e indicou de forma ainda tímida e inicial, a orientação de se abordar a diversidade étnica na formação histórica do Brasil. No *Capítulo II – Seção I, Das Disposições Gerais*, a LDB considera em seu artigo 26, parágrafo 4º, que o currículo deve contemplar o estudo da participação ativa das três matrizes formadoras da identidade nacional: indígenas, europeias e africanas (BRASIL, 1996). O texto inscreve uma orientação de maneira rápida e não se prende a ideias como o “protagonismo” de um grupo específico. A inserção de valores multiculturais no texto da LDB seguiu os princípios humanistas favoráveis ao governo neoliberal da educação. Neste sentido, dar mais visibilidade a um ou outro grupo feriria o princípio constitucional de igualdade.

Em 1998 o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de diversas áreas do conhecimento escolar a fim de aprofundar-lhes as orientações teóricas e metodológicas. No que diz respeito à disciplina História, os PCN não estabeleceram conteúdos mínimos, mas eixos temáticos para serem discutidos nos níveis fundamental e médio. A proposta de um ensino temático abre a perspectiva de que quaisquer culturas podem ser tomadas como objeto de estudo crítico. Os PCN de História ainda alertam para a necessidade de se promover um ensino democrático, inclusivo e etnicamente diversificado (SILVA; FONSECA, 2007).

Além dos PCN das disciplinas específicas do currículo, também foram lançados os PCN temáticos, dentre os quais o de *Pluralidade Cultural*. Este documento afirmou que a escola é um espaço público que deve estar voltado para a formação ética e responsável de cidadãos que

reconheçam e valorizem a diversidade étnica e cultural que compõe historicamente o Brasil ao passo que identifiquem, critiquem e combatam as desigualdades sociais (BRASIL, 1998).

A princípio parece que estes documentos apontaram para uma mudança na sensibilidade histórica de como construir o saber histórico escolar. Mas a forma como foram dispostos, apontando diretrizes ainda de forma bastante genérica, os fez cair estrategicamente numa espécie de senso comum e descompromissos políticos e econômicos.

Para a governamentalidade neoliberal que autorizava, produzia e controlava tais diretrizes curriculares, era estratégico criar uma sensação de que se realizavam políticas de compensação e redução das desigualdades sociais. De fato, o artigo nº 26 da Seção II da LDB corresponde a uma preocupação em implementar práticas multiculturais. Ela preza pelo respeito à diversidade étnica, abre caminhos à crítica mesmo que incipiente das desigualdades sociais e ainda priva pela noção de “liberdade docente” ao apontar indicativos genéricos ao trabalho do professor, mas sem impor-lhes à força ou a obrigatoriedade de coerções normatizadoras, tampouco lhes orienta a respeito de critérios de mensuração dos desempenhos escolares.

Assim, o mesmo Estado que autoriza e afirma publicamente assumir uma posição antirracista, desresponsabiliza o seu próprio governo e seu sistema educacional do combate ao racismo. Ao mesmo tempo, cria espaços e tecnologias de vigilâncias, controle e responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso na efetivação desse novo projeto pedagógico. O mesmo Estado que reconhece o racismo e autoriza ações para combatê-lo, se desobriga de investir em políticas educacionais (MARSHALL, 2011; PETERS, 2011). Ele faz-se mínimo, não ameaça as igualdades “naturais”, se impõe como “justo”.

Diante de uma tradição curricular que perpetua uma visão de mundo eurocêntrica, a existência de poucas linhas sugestivas não garante por si só a efetivação de práticas pedagógicas que privilegiem a história e cultura das diferentes matrizes étnicas. Apesar das publicações dessas normas, alguns temas como diversidade étnica, cultura afro-brasileira e racismo não se tornaram conteúdos suficientemente presentes nas instituições escolares como constataram diversos estudos (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

Já em 2001 ocorreu a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, evento organizado pela ONU, realizado em Durban, na África do Sul. Nesse evento, representantes do ativismo afro-brasileiro, dentre eles o MNU, reafirmaram a necessidade do Brasil implementar políticas afirmativas, principalmente para a população negra. Nesse evento, como fruto de pressões internas e externas, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de implementar políticas de combate ao racismo e às disparidades étnico-raciais (BATISTA, 2009; SILVA, 2009; GOMES, 2017).

Sobre esse contexto, John Carth (2018) explica que a implementação de uma política educacional voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais insere-se num conjunto de demandas nacionais e internacionais que tornam publicamente inaceitáveis as violências e fundamentalismos contemporâneos gerados por juízos morais como o racismo. Isso porque o nível de confiabilidade em investimentos econômicos e de infraestrutura são monitorados e medidos por órgãos mundiais para os quais a presença de preconceitos é um indicador da imaturidade institucional de um país e de incertezas quanto à sua capacidade de administração do capital humano.

Apenas em janeiro de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino de história da África, dos povos africanos, da escravidão no Brasil, da cultura afro-brasileira e das lutas contemporâneas da população negra no país (BRASIL, 2003). Ela ainda incluiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, e delegou, sobremaneira, a efetivação desse ensino às disciplinas de Educação Artística, Literatura e História (BRASIL, 2003).

Entre as negociações para a produção do texto final dessa lei, a memória discursiva pautada nas já antigas teses, expressões e reivindicações pedagógicas do movimento social negro foram revisitadas, negociadas, vetadas e reproduzidas numa tensa relação de poder. Essa prática discursiva não foi construída de forma livre e fluida, mas controlada. Ao passar pelo Congresso e ser sancionado pelo presidente, o texto paulatinamente deixou de assumir a voz do movimento social negro e passou a assumir a voz do próprio Estado. Assim, o negro que inicialmente era autor, o “eu” da enunciação, um sujeito, passou a ser *o outro* do enunciado, o objeto de saber.

Termos utilizados no texto da lei como “contribuição” ao invés de “participação” demarcam sutilmente ideias hierárquicas e valorativas sobre os modos de habitar uma memória e uma história oficial. Assim, por mais que pareça que se está dando um grande passo inovador, está na verdade reproduzindo representações minimizantes da participação negra na história Brasil, que são presentificadas pelo enunciado da lei (ORLANDI, 2012) em contraposição ao ideário inicial do movimento negro. O discurso tomou corpo e se armou contra aqueles que inicialmente o elaboraram (FOUCAULT, 2012; 2014).

Isso nos faz questionar até que ponto essa discursividade que fora convertida em lei, promoveu o protagonismo negro na produção da nova normatização curricular uma vez que foi

construída de forma controlada, como atestam os vetos feitos respectivamente ao parágrafo 3º do artigo 26-A e ao artigo 79-A da Lei 10.639/03⁶⁶.

Vetos como esses que, por exemplo, continuam desobrigando o poder público de investir em formação docente para as relações étnicas. Outros efeitos são a reafirmação das universidades e institutos de pesquisa enquanto lugares de produção de um conhecimento de referência ao saber escolar. Sua competência para formar professores permanece inabalada por meio deste veto, mas isso já não ocorre com outra instituição anteriormente citada no texto da lei: o movimento negro.

Esse movimento parecia estar ocupando um lugar, assumindo uma posição que historicamente parecia não lhe caber. Isso gerava um incômodo que precisava ser justificado em noções de democracia que transformam estrategicamente uma proposta de reparação histórica em “privilégio” e produção da “desigualdade”. Eis a finalização de mais uma batalha entre avanços e recuos: ao poder exercido pelo movimento social negro em resistir às práticas racistas e fazer penetrar as suas pautas político-pedagógicas nos aparatos legais do próprio Estado, produzia-se outra resistência, conservadora, através do controle da lei por meio de vetos estratégicos. Esse caso ilustra como o processo de construção de uma nova normatividade curricular não se trata simplesmente de realizar uma política afirmativa fomentadora de equidades sociais e práticas da liberdade, mas uma batalha na arena política e discursiva em que diferentes sujeitos se posicionam para estabelecer seus objetivos.

Isso não quer dizer que os militantes se conformaram. À generalidade e superficialidade da lei, eles responderam com diferentes táticas de ação, das quais destacamos duas: a participação na formulação de diretrizes pedagógicas complementares e a formação de um campo de pesquisas específico, intitulado Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)⁶⁷ no Brasil.

⁶⁶ O parágrafo 3º do artigo 26-A estabelecia a fixação de conteúdos mínimos sobre a temática negra a ser feita pelo poder federal. A proposta foi vetada sob os argumentos de que desrespeitava as autarquias estaduais e municipais em suas autonomias para elaborações curriculares e de que feria a própria ideia de diversidade ao impor a obrigatoriedade do tema independentemente das necessidades locais de cada comunidade escolar em realmente discutir ou não a temática. Já o artigo 79-A legislava sobre a formação de professores e atribuía essa responsabilidade às universidades, instituições de pesquisa e ao próprio movimento negro. Este artigo foi vetado sob a alegação de que rompia com a unidade de conteúdo de que trata a própria LDB, uma vez que ela não toma como objeto a formação de professores. Desta maneira, o argumento técnico do parecer avalia que os temas vetados produziam privilégios que ferem os princípios constitucionais de igualdade (BRASIL, 2003).

⁶⁷ Conforme Carth (2018), a ERER corresponde ao conjunto de referenciais teórico-metodológicos e das práticas que pretendem formar no campo das instituições públicas e particulares de ensino, nos diferentes níveis, uma cultura de convivência respeitosa e solidária entre sujeitos de distintas origens e pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil.

No primeiro caso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução 01/2004 e o Parecer nº 03/2004 como documentos reguladores da Lei nº 10.639/03. Estes documentos pretendiam aprofundar as reflexões entre os profissionais da educação a respeito dos temas listados na obrigatoriedade instalada pela referida lei, além de indicar caminhos possíveis de práticas de ensino que fossem mais adequadas no combate ao racismo a partir da escola. O conselho teve como relatora a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva⁶⁸.

A resolução estabeleceu legalmente o parecer como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e ressalta que o cumprimento das diretrizes será um fato determinante na avaliação do funcionamento das unidades escolares.

O parecer CNE/CP 03/2004 buscou ser bem abrangente propondo temas, conceitos, recursos didáticos e metodologias que contemplem a diversidade de memórias, experiências e identidades culturais afro-brasileiras, atendo-se a valores fundacionais como justiça social, dignidade humana, cidadania e respeito às diferenças.

Estas ações foram estabelecidas no discurso da relatora como princípios orientadores da política educacional para as relações étnico-raciais. O parecer versa sobre formação de professores, conteúdos, formas de abordagem e produção de livros e materiais didáticos. Esse é o documento que consegue arrematar de maneira mais completa as pautas pedagógicas do movimento social negro por uma educação antirracista.

A cultura afro-brasileira é, neste documento, apresentada de forma mais alargada. É tida como um complexo histórico de práticas amplas e pequenas, fluidas e consistentes ao mesmo tempo: as danças, músicas, festejos, a capoeira, o teatro, a linguagem, as religiosidades. “O ensino de cultura afro-brasileira destacaria o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado

⁶⁸ Reconhecida militante negra e pesquisadora das relações étnico-raciais no Brasil, Petronilha Silva é professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O texto do relatório da professora partiu de uma pesquisa feita com aplicação de questionários a vários sujeitos: grupos do Movimento Negro, militantes individuais, conselhos estaduais e municipais de educação, professores engajados com a temática e pais de alunos. Foram encaminhados algo em torno de 1.000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. As respostas analisadas nestes questionários foram importantes para que se traçassem problemas, dificuldades e dúvidas reais dos múltiplos sujeitos a quem o ensino de história e cultura afro-brasileira interessa. Por conseguinte, esses dados serviram de base para que o parecer tecesse suas orientações, posturas, indicações, normas, temas, materiais e métodos. Isso nos faz perceber a complexidade de sujeitos envolvidos na produção de demandas para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Para além do MNU, foram relevantes também diversos ativistas negros individualmente, acadêmicos, agremiações e grupos culturais, professores, gestores, pais. As vozes destes sujeitos negociaram sentidos sobre a cultura afro-brasileira e sua importância política no currículo de História. Compartilharam dificuldades e esperanças traçando projetos individuais e comuns. Embora tenha sido embasado majoritariamente em vozes e enunciações negras filtradas pela professora Petronilha Gonçalves, o parecer contou também, em sua construção técnica, com a participação de intelectuais de diferentes pertencimentos étnico-raciais tais como a professora indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo (Nezokemaero), à época representante indígena na Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC; e dos professores brancos Carlos Roberto Jamil Cury, professor emérito da UFMG e ex-presidente da CAPES; e da professora Marília Ancona-Lopez, doutora em Psicologia Clínica, que atua como doutora assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba” (BRASIL, 2004c, p. 22). Mas ela corresponde também a outros aspectos estruturantes das nossas relações sociais: os conceitos, a estética, as relações culturais, ambientais, sociais e políticas, as formas de trabalho, a produção do conhecimento.

O desenvolvimento desses processos de inserções curriculares seguiu seus fluxos adentrando em diferentes níveis de poderes locais. Em julho de 2007 o governo do estado de Alagoas sancionou a Lei nº 6.814, que autorizou a Secretaria de Educação e do Esporte do estado, junto ao seu Conselho de Educação, a elaborar um projeto para criar as diretrizes operacionais⁶⁹ para inserção da temática “história e cultura afro-brasileira” nos currículos dos níveis fundamental e médio das escolas públicas da rede estadual. O texto da lei argumenta que tal autorização atenderia o cumprimento à Lei 10.639/03 e à Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (ALAGOAS, 2007). A Lei 6.814 estabeleceu que fossem realizadas audiências públicas e ao final das discussões se apresentassem as diretrizes curriculares para as disciplinas de História, Literatura, Português e Artes.

Como resultado das discussões e com o advento da Lei nº 11.645/08, que incluía a temática indígena, foram produzidos em Alagoas o Parecer 359/2010 e a Resolução 082/2010 de autoria do Conselho Estadual de Educação que junto ao relatório do Processo nº 639/2010 produziram as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana e Indígena (ALAGOAS, 2011).

Os enunciados dessas diretrizes recorrem a argumentos da ciência histórica, da legislação pedagógica, das pesquisas em EREER e das audiências públicas para legitimar os direcionamentos que propõem. Como recurso discursivo que garanta sua legalidade e justifique sua proposição reguladora, usa sempre expressões e termos como: “estabelece normas”, “normaliza”, “instrumentos normativos”, “necessidade de regulamentar”, “regulação”, entre outros.

Lendo o documento percebemos que algumas das reflexões críticas quanto aos documentos de referência nacional puderam ser pensadas e consideradas nessas diretrizes locais com novas proposições, como a ênfase de que a temática deve ser trabalhada em todos as componentes curriculares por meio da realização de projetos de diferentes naturezas e ao longo

⁶⁹ No texto da Lei 6.814/07 entende-se por diretrizes operacionais um conjunto de princípios e procedimentos que tornem realizáveis a inserção da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica da rede estadual alagoana (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena).

de todo o ano letivo, não apenas no mês da consciência negra. Percebe-se também que os argumentos considerados para o veto de alguns artigos propostos no projeto inicial da Lei 10.639/03 serviram de experiência aos elaboradores da proposta alagoana, pois como afirma-se na seção sobre os “princípios explicitados nesses instrumentos normativos”, conseguiu-se garantir oficialmente no texto da Lei nº 6.814/07 a preocupação com investimentos para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino em torno da temática requerida, bem como o reconhecimento do potencial e o incentivo para que as instituições alagoanas de ensino devam construir diálogos com as organizações dos movimentos negros e incluir a história das comunidades remanescentes quilombolas.

Apenas em julho de 2015 foi aprovado no município de Delmiro Gouveia, sertão alagoano, um plano municipal de ensino (2015-2025) que cita a educação para as relações étnico-raciais⁷⁰. O plano referenda-se em toda a legislação anterior a respeito da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo e pondera o compromisso político da rede municipal de ensino em promover atividades antirracistas, mas, ao passo que reconhece algumas das dificuldades a serem superadas nesse propósito como a perpetuação do modelo curricular eurocêntrico, a naturalização da ideia de democracia racial, as defasagens na formação de professores, as inadequações dos materiais didáticos e as insuficiências e interrupções dos investimentos financeiros quanto à temática (DELMIRO GOUVEIA, 2015), não responsabiliza o poder público no investimento em atividades como formação docente, por exemplo.

Já a estratégia de formação de um campo de pesquisas intitulado Educação para as relações étnico-raciais desenvolveu novos instrumentos e categoriais analíticas na produção de novos regimes de verdade sobre as relações étnicas no ambiente escolar. Valendo-se da positividade científica, esse campo assumiu responsabilidades políticas e legitimou a necessidade da efetivação de um currículo antirracista na educação brasileira (COELHO, 2018; SILVA, P. 2018; SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018). Esses estudos tiveram um grande aumento de sua produção após a sanção da Lei 10.639/03, sendo protagonizados por mulheres

⁷⁰ Aprovado por meio da Lei municipal nº 1128/15, esse plano municipal de ensino afirma que as primeiras atividades sobre a cultura afro-brasileira no município datam do ano de 2010, mas o documento não menciona detalhes que assegurem a existência de algum registro sobre essa experiência ou mesmo em que quadro institucional ela tenha acontecido: se numa escola municipal, estadual ou federal (já que em 2010 foi instalado o *Campus* do Sertão da UFAL no município de Delmiro Gouveia). Nas pesquisas realizadas por Aquino (2019) e Nascimento (2018) não foram encontrados documentos que tenham registrado o início de atividades sobre ensino de história e cultura afro-brasileira na rede municipal, também os representantes da Secretaria alegaram não saber quando essas atividades tenham sido iniciadas.

negras, militantes de causas sociais, geralmente de coletivos negros ou que já trabalham em instituições educativas (SILVA, P. 2018).

Mas os compromissos políticos do Estado brasileiro precisavam ser efetivados por meio de uma série de políticas afirmativas e isso tanto pela necessidade de se cumprir os acordos internacionais de combate ao racismo e conseguir bons investimentos políticos e econômicos, quanto pela necessidade de se conhecer e controlar essa crescente população negra.

Gomes (2017) afirma que na década de 2000 se passou das denúncias às cobranças do movimento e de vários ativistas negros e negras no país. Nesse momento foram implementadas uma vasta série de órgãos para fomentar as políticas públicas de reparação das desigualdades raciais no Brasil. A educadora cita alguns marcos institucionais desse momento como a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no ano 2000, que até hoje realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instalação de núcleos e grupos de estudos como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) em várias universidades, bem como a adoção de cotas raciais em várias delas e a fundação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Esses investimentos institucionais tiveram efeitos normativos nas políticas públicas brasileiras das últimas décadas. Exemplos são as sanções da Lei nº 10.639 em 2003, do Estatuto da Igualdade Racial, das Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola e da Lei de cotas raciais para concursos públicos da União. Para a formação do campo de estudos EREER, consideramos também a importância da expansão dos programas de pós-graduação, inclusive daqueles voltados exclusivamente às temáticas étnicas, e a criação de novas revistas científicas, sobretudo on-line. Tudo isso foi acompanhado por uma proliferação editorial voltada à temática negra.

Em nível internacional, a UNICEF estabeleceu o ano de 2011 como o “ano internacional dos afrodescendentes” e o período de 2015 a 2024 como a “década internacional dos afrodescendentes”. Esse fato também fomentou que o Estado tenha financiado e aprovado uma grande diversidade de projetos interessados na temática negra, embora não garanta sua continuidade quando o período de “interesse internacional” findar.

Tudo isso criou um novo contexto institucional e discursivo que se desenhou entre demandas sociais e políticas da população negra e dos posicionamentos ambíguos do Estado. Uma rede latente de práticas discursivas começava a produzir uma realidade pedagógica antirracista e este fato gerou novos movimentos de resistências. Esse processo foi duramente ameaçado de desestruturação a partir de projetos políticos conservadores que uniram a governamentalidade neoliberal e a perspectiva confessional cristã uma vez que houve um

significativo crescimento de adeptos de igrejas neopentecostais nas bancadas políticas nacionais nas últimas décadas (DANTAS, 2011; LOPES, 2013).

Após o abalo das críticas às instituições modernas, os sujeitos historicamente marginalizados são acusados de quererem inverter a ordem “natural” das coisas, acabar com a “normalidade” das instituições tradicionais, pôr à perda a “solidez” das identidades e a “harmonia” produtiva da nação brasileira. Nessas ordens discursivas, as vítimas históricas são transformadas em réus e os defensores dos valores ditos como “transcendentais” propõem como solução aos conflitos a criminalização dos movimentos sociais, a meritocracia e o Estado mínimo, a flexibilidade do mercado, a competitividade, homogeneidade e a supervalorização da moral religiosa, o que abre espaços para novos tipos de fundamentalismos (SILVA, 2013; BRAZÃO, 2017; SOUZA, 2018).

Conforme explica Miranda (2019), surgiram muitos movimentos políticos conservadores na América Latina durante as últimas décadas, dentre os quais, como exemplo brasileiro, tem-se o movimento Escola Sem Partido, fundado em 2004. Perceba-se, um ano após a sanção da Lei 10.639. Esse tem sido o caso mais emblemático pela forma como se posiciona contrariamente às abordagens de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros temas em sala de aula. Seus argumentos autoritários (SEFFNER, 2019) manifestam duras críticas contra as noções abertas pela perspectiva do multiculturalismo crítico. Teses prontas e acabadas como a ameaça da “verdadeira cultura nacional” por uma “subcultura”, bem como os ataques a valores “tradicionais” como *Deus, nação, família e cultura comum* entraram em cena (SILVA, 2013).

Esse jogo de poder rendeu, a partir de 2014 e, portanto, 11 anos após à sanção da Lei 10.639, algumas proposições bem tensas como a Lei Escola Sem Partido e as três formulações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O primeiro gerou comportamentos conflituosos de vigilâncias, acusações e punições a professores que discutissem de forma crítica a diversidade e as formas desiguais de exercícios de poder em nossa sociedade. Sob a acusação de realizarem doutrinação ideológica, os professores tiveram suas autonomias duramente ameaçadas por políticos, religiosos, familiares e pelos próprios alunos que passaram a usar da tecnologia de seus celulares para gravar e denunciar seus docentes.

Já a construção da BNCC, iniciada em 2014, gerou acirrados debates que envolveram numerosas e diversas instituições e profissionais. Entre as suas três versões apresentadas à sociedade, críticas ferrenhas se estabeleceram entre as visões que defendiam maior ou menor presença de negros, índios e brancos (BRAZÃO, 2017; CÂNDIDO; GENTILINI, 2017; CARTH, 2018). Essas disputas mostram o quanto a cultura afro-brasileira é um saber-poder cuja presença no currículo formal gera polissemas e relações móveis. Se para a população

negra ela figura como uma possibilidade de reconstrução de suas próprias subjetividades, de combate ao racismo e de fomento de equidades sociais, também gera incômodos conforme os anseios políticos tradicionais que ainda estruturam e regem nosso Estado. Desse ponto de vista reconhecemos que ela só consegue se estabelecer de forma provisória e localizada.

3.3 O currículo, a cultura afro-brasileira e os saberes docentes

Para Silva (2009), devemos compreender a legislação que normatiza o ensino de história e cultura afro-brasileira como estratégia de uma política educacional de promoção da igualdade racial. Tal contexto gera um incômodo não só em vários setores da sociedade brasileira, como também no próprio Estado brasileiro que, embora se proponha como republicano, resiste e acaba equacionando a diversidade de modo desigual.

Assim, mesmo que repouse em valores justos e se estabeleça legalmente, uma norma curricular não garante a efetividade de uma política afirmativa como um todo. Na verdade, a sua imposição aciona múltiplos saberes-poderes, interesses, discursos e disputas pelo estabelecimento de memórias individuais e coletivas (SILVA; FONSECA, 2007; SILVA, 2013; ARROYO, 2013).

Chamamos de saber aquilo que constitui leituras possíveis e contingenciais que se estabelecem historicamente para os indivíduos por meio de regras, estratégias, procedimentos, cálculos e articulações cujo efeito é a produção nomeada de verdade (FOUCAULT, 1979). Ele é uma prática política que favorece, legitima e interdita posições e exercícios de poder (FOUCAULT, 2012; 2014). Enquanto efeito de um conjunto de regras institucionalizadas, o saber não é produzido por um sujeito autônomo e livre, mas por um sujeito capturado e localizado em pontos de luta nessas tensas relações de poder (FOUCAULT, 2011). Desta forma, o saber de cada pessoa é sempre “particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam” (FOUCAULT, 1979, p. 170).

Apresentando-se em múltiplas formas, os saberes docentes são construções históricas marcadas por uma tensa rede discursiva que é inscrita na subjetividade de cada profissional por meio de complexas operações institucionais e relações de poder.

Conforme Tardif (2002), esses saberes são pragmáticos, diversificados, dinâmicos e reconstrutores das identidades profissionais ao longo do tempo. Eles são produzidos a partir de origens distintas: as ciências e disciplinas acadêmicas, a formação docente e as técnicas pedagógicas, os currículos e a normatividade profissional, a cultura pessoal, as interações

sociais e os juízos morais subjetivamente cultivados e nutridos, as relações afetivas, as experiências práticas e as reflexões sobre essas experiências. Essa diversidade constituidora dos saberes docentes os faz operar poderes que definem os conhecimentos, competências, habilidades, valores e juízos ensináveis. Para Josso (2002), os saberes são dispositivos biográficos da formação dos professores. Eles são construídos temporalmente ao longo da história de vida desses sujeitos e são formados não apenas por conteúdos tidos exclusivamente como racionais, mas também são compostos pelos sentimentos e imaginário de cada docente, o que lhes confere grande singularidade e possibilidade de liberdade.

Esses saberes, contudo, são tensionados entre os impasses da contemporaneidade. No momento em que as políticas educacionais neoliberais ampliam as agendas dos professores (BENELLI, 2014), ao passo que isentam os governos de realizarem investimentos que reestruturem o exercício desses profissionais (MARSHALL, 2011), geram conflitos que põem os saberes docentes em xeque quanto à sua legitimidade e eficácia (PETERS, 2011). Atualmente os professores se situam nas ambiguidades de práticas discursivas que os responsabilizam por um bom ensino, mas que ainda os desvalorizam social e profissionalmente (TARDIF, 2002; PIGNATELLI, 2011).

Os saberes docentes têm sido tratados durante muito tempo como uma espécie de “não saber” ou “saber insuficiente” que necessita de treinamentos científicos adequados para que se tornem eficientes (TARDIF, 2002). No entanto, essa visão tecnicista não é apropriada em termos políticos. É preciso efetivarmos abordagens analíticas, processos formativos e experiências pedagógicas que considerem os saberes docentes a partir da própria ótica e atividade desses profissionais.

Há toda uma diversidade de relações de poder que se estabelecem entre o currículo e os saberes que ele seleciona e põe em funcionamento. Assim, currículo e saberes são abertos e interferem um no outro, não numa relação mecânica de causa e efeito, mas numa relação positiva e disputável. Não como revelação ou reprodução de verdades absolutas, mas como a produção de novos e incansáveis regimes interessados de verdade (GORE, 2011).

Para Tardif (2002), os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a escola categoriza e apresenta como saberes sociais relevantes de uma formação erudita. Diferentemente, acreditamos que os saberes curriculares são dispositivos práticos de produção e subjetivação de lutas políticas. Os saberes curriculares são manifestações polifônicas pelas quais a escola disputa com diversos sujeitos e outras instituições, a construção, manutenção e dispersão de conteúdos e práticas ensináveis. Embora

as normatizações pedagógicas do Estado sejam fundamentais, elas não são determinantes para garantir a produção das realidades prescritas.

Em contraposição e complementaridade aos saberes curriculares entram em movimento os saberes experienciais, ou seja, aqueles que são construídos no cotidiano do trabalho. Estes saberes são identificados, refletidos e avaliados pelos próprios docentes que representam, interpretam, compreendem e orientam as suas próprias práticas, incorporando novos hábitos de ensino, produzindo novos saberes e reinventando seu estilo e identidade profissional (TARDIF, 2002). Tardif percebeu que os docentes hierarquizam os diferentes saberes que possuem e, para muitos deles, os saberes experienciais são mais importantes do que os próprios saberes curriculares, pedagógicos e científicos, pois a experiência é quem orienta a prática de ensino no seu cotidiano de trabalho quando devem dominar, integrar e mobilizar esses saberes.

Deste modo, os professores fazem usos diferenciados dos currículos oficiais, de seus fundamentos e regras, ao criarem deslocamentos cujos efeitos são múltiplos e têm diferentes consequências políticas (OLIVEIRA, 2016). O currículo criado no cotidiano não corresponde apenas ao estilo de dar aulas ou às formas metodológicas assumidas nas práticas escolares. Ele é, sobremaneira, a produção de um saber no e sobre o currículo. Ao buscar solucionar os problemas cotidianos da vida no ambiente de trabalho, os professores criam processos curriculares que são múltiplos e abertamente transitáveis, nos quais se entrelaçam conhecimentos, valores, crenças, projetos, convicções, ignorâncias múltiplas, cujos efeitos são sempre diversos, provisórios e disputáveis (OLIVEIRA, 2016). Isso não quer dizer que a prática docente seja totalmente autônoma e resistente às prescrições curriculares oficiais, afinal elas são normas pelas quais o próprio docente é vigiado, avaliado e regulado, mas que pensar a construção desse dispositivo pedagógico implica em considerar as especificidades dos ambientes, situações e relações de poder que condicionam as suas múltiplas proliferações.

A produção de um currículo em perspectiva antirracista impõe a problemática de cobrar dos professores brasileiros um saber politicamente orientado, mas que tem sido historicamente dominado por táticas como a folclorização, o disciplinamento, a negação e/ou o silêncio. Há, portanto, uma tensão entre os ideais defendidos, a formação profissional e a relação dos docentes com esses “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 1979, p. 170) que os desqualificaram como “saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (FOUCAULT, 1979, p. 170).

O pensamento social brasileiro construiu uma multiplicidade de saberes sobre a cultura afro-brasileira, mas que não correspondem, necessariamente, aos saberes dessa cultura, pois

muito desse conhecimento produzido está submetido a diferentes regras e métodos institucionais ligados a concepções neoliberais. Sendo dominada teoricamente, a cultura afro-brasileira se tornou um saber legível conforme os regimes de verdade produzidos por poderes ocidentais.

Contudo, mesmo em se tratando de luta por reparação social, a inserção obrigatória desse tema no currículo brasileiro não garante em si a realização de um processo pedagógico democrático e libertário. Do contrário, pode legitimar o fato de que a cultura afro-brasileira permaneça e seja abordada no currículo formal enquanto não represente uma ameaça aos poderes conservadores. Conforme Foucault (1979), mesmo com todo o esforço genealógico para se desenterrar um saber dominado, pondo em evidência as operações de poder que o moldaram, há sempre o desejo e o risco desse saber, agora descolonizado, ser novamente recodificado e controlado para que volte a ser uma disciplina cujos efeitos de resistência e de outros exercícios de poder sejam eliminados. Essa é uma possibilidade de deslocamento da luta histórica pela elaboração de um currículo étnico a que devemos ficar sempre atentos.

É justamente em meio a essas tensões que os professores de História devem mobilizar o que sabem sobre o tema e efetivar suas práticas de ensino. Adicione-se a isso as dificuldades de estarem situados num local com uma infraestrutura urbana limitada, um incipiente compromisso do poder público com uma noção de currículo multicultural e onde imperam, não sem resistências, valores brancos, patriarcais, neoliberais e cristãos, como é o caso do sertão alagoano.

Deste modo, consideramos que o saber docente se localiza numa tensa disputa de posicionamentos entre os saberes culturais, curriculares e experienciais. É nessa encruzilhada que as enunciações se alimentam de valores morais, conceitos e preconceitos, objetivos e maneiras de agir. É desses encontros que se articulam várias operações de poder entre si e cujos efeitos produzidos nem sempre correspondem aos pretendidos.

3.4 A positividade da lei: entre estratégias e armadilhas

A partir do movimento social negro foram geradas novas demandas para o Ensino de História no Brasil considerando-se as relações étnico-raciais. Essa nova configuração curricular valeu-se da positividade da lei, mas não se desenhou de forma fácil, uma vez que o currículo é um espaço de disputa política (SILVA; FONSECA, 2007; ARROYO, 2013, SILVA, 2013).

Não podemos esquecer que a Lei 10.639/03 foi sancionada num momento de crescimento demográfico da população negra (IBGE, 2010), aumento de sua renda e poder de

consumo, ampliação dos movimentos e coletivos negros e maior visibilidade na política, nas ciências e na mídia (QUEIROZ, 2010). Desta maneira, entrou em cena o exercício político de uma categoria social que crescia, se organizava e ampliava os repertórios discursivos, tencionava distintos saberes-poderes e transformava as subjetividades.

À ocupação mútua de diversos espaços de visibilidade e dizibilidade (LARROSA, 2011) complementava-se a estratégia da produção de novos regimes de verdade centrados em critérios étnicos para legitimar uma série de políticas afirmativas de reparação histórica e justiça social que garantissem equidades de direitos políticos e sociais para a população negra brasileira. A inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo inscreve-se na positividade desses regimes de verdade.

De fato, a atuação do movimento negro não estabeleceu apenas um acordo ou contrato, mas inverteu provisoriamente uma relação de forças já acostumadas a não serem perturbadas (FOUCAULT, 2012). Confiscou poderes, voltou um vocabulário teoricamente legítimo contra seus utilizadores privilegiados, penetrou, seduziu e enfraqueceu uma dominação. Porém, como uma história do currículo está sujeita às múltiplas vontades de dominação, é sempre em meio à provisoriedade das lutas que se definem os seus complexos e momentâneos rumos (POPKEWITZ, 2011).

Há nesse processo complexas ambiguidades que merecem ser problematizadas por nossa crítica. A modificação da legislação em prol de uma positividade pré-determinada não significa a conquista da liberdade, mas uma adaptação dos instrumentos que se encarregam de vigiar os comportamentos cotidianos das pessoas, suas identidades e atividades. Significa o estabelecimento de uma outra política de dominação sobre essa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa (FOUCAULT, 2011).

As estratégias pedagógicas de luta do movimento convocaram novos conteúdos para o aparelho jurídico do Estado, mas não clamaram por outro tipo de aparelho. Na verdade, enxergaram na permanência dessa engrenagem já existente a condição de possibilidade que viesse assegurar a sua agenda política. Ocupando instituições governamentais, muitos especialistas, sobretudo negros com formação eurocêntrica, passaram a dirigir as políticas públicas e produzir normatizações curriculares para as relações étnico-raciais. Assim, foram articulados os fundamentos de uma perspectiva afro-centrada e o método disciplinar ocidental para promover o combate ao racismo e a valorização da identidade cultural negra como um objetivo pré-determinado. Tratou-se de um hibridismo teórico-metodológico criativo dos ativistas negros para produzir-lhes novas coerências e protegê-los da desagregação no seu interior por forças inimigas (FOUCAULT, 1979). Essas eram as possibilidades internas ao jogo

desigual das relações de poder que dispunham naquele momento. Para tanto, se essa estratégia utilizada apresentava suas garantias, possuía também seus efeitos perigosos.

De fato, o Estado brasileiro reconheceu a legalidade do movimento social negro a fim de potencializá-lo, mas o fez, ainda, de forma observável e controlável como tem feito com outros movimentos sociais. Afinal, aceitar a inserção de ativistas nas engrenagens do Estado não é garantir que eles ocupem espaços elevados de poder decisório, prático ou de representação coletiva. Às vezes isso pode significar, contrariamente, uma forma de mantê-los juntos e adestráveis. Os vetos nas leis, as disputas internas e negociações são exemplos desse processo de admissão pericial. A sanção da Lei 10.639/03 foi disputada politicamente num jogo de ganhos e perdas de interesses para ambos os lados.

Ao assumir publicamente que a escola é racista e tendo de reconfigurar o currículo a partir das exigências do movimento negro, o Estado perdia a segurança e a estabilidade simbólica pautada apenas na ótica ocidental, contudo, buscou dominar ou tutelar as estratégias do próprio movimento ou ao menos impor-lhes limites legais. O risco político para as demandas desse movimento reside justamente nessa relação de dependência da instância oficial: se ela lhe serviu de apoio legitimador da agenda política, serviu-lhe também como instância de regulação. A disciplina reorganiza a lógica das forças sociais e isso torna ambígua e incerta a possibilidade de transformação social.

Historicamente, nas sociedades modernas, as ações disciplinares justificam as tecnologias de sujeição camuflando-as na sutileza de discursos teóricos que produzem noções normalizadoras consideradas boas e mesmo necessárias ao corpo social. A força da lei que determinou um currículo como narrativa étnico-racial apoiou-se ainda em teorias, instituições e justificativas em escolhas morais ocidentais. Desta forma, o Estado fragmentou de maneira desigual o poder jurídico, causando-lhe, internamente, conflitos de interesses, perspectivas e práticas. Um sistema jurídico, portanto, deve ser pensado como um instrumento para gerir diferentemente as ilegalidades, mas não para suprimir todas elas (FOUCAULT, 1979; 2011). Portanto, embora o ato de combater o racismo a partir do ambiente escolar não dependa exclusivamente do Estado, funciona dentro da construção de suas normatizações nos quais privilégios múltiplos, descontínuos e contraditórios reconfiguram os seus efeitos políticos continuamente distribuídos.

Deste modo, mesmo fazendo parte de uma luta política contra-hegemônica em prol de valores como a liberdade, o currículo étnico-racial estabeleceu-se ainda como tecnologia de governo das condutas. Para (re)disciplinar os sujeitos escolares é preciso que o currículo seja considerado não somente historicamente importante e necessário, mas teórica e juridicamente

legítimo. É preciso que seja evidenciada a utilidade pública daquele desenho curricular, tornando consensual as suas escolhas. É preciso fazer com que cada sujeito possa ver nele a sua própria vantagem (LARROSA, 2011; POPKEWITZ, 2011).

À positividade escolar cabe administrar pedagogicamente nossas relações étnicas: deslocar objetivos de ensino e aprendizagem, definir novas táticas de convivência ainda muito tênues, porém difusas no corpo social, encontrar novas técnicas a ajustar e cujos efeitos adaptar, propor novos princípios para regularizar, afinar e universalizar, homogeneizar seu exercício, aumentar sua eficácia e multiplicar seus circuitos (FOUCAULT, 2011). A ela cabe produzir uma nova realidade, incitar que se abandone o racismo enquanto sistema estruturante de desigualdades e se pratique o antirracismo enquanto viabilidade de equidades sociais.

O currículo antirracista é interessado e produtivo, daí sua constante preocupação com a formação de professores, sujeitos altamente responsabilizados pelas práticas discursivas dessa regulação. Para mudar as práticas docentes transformam seu trabalho em obrigatório, coletivo e premiável, determinam-lhe proibições, orientações, periodicidades, sistemas de vigilâncias e exames, produz-se “todo um jogo de meios para ‘atrair para o bem’ e ‘desviar do mal’” (FOUCAULT, 2011, p. 117).

Reorganizando o cotidiano escolar, recolocam os docentes em outro sistema de interesses em que seu exercício profissional flutua entre obrigatoriedades, compensações e resistências. Neste sentido, essa ordem antirracista se movimenta epistemologicamente entre a disciplina e a vigilância que submete a profissão docente a posições ambíguas entre integração e subordinação típicas de uma centralidade político-administrativa (TARDIF, 2002) e às resistências criativas praticadas nas brechas antidisciplinares produzidas no cotidiano (OLIVEIRA, 2016).

Entre outros paradoxos, à necessidade de uma governamentalidade interessada em conhecer e regular a população, minimizando seus conflitos internos opôs-se a lógica da redução do investimento do Estado nas políticas públicas. Assim, o questionamento do sistema de pensamento eurocêntrico, a visibilidade de uma identidade cultural historicamente marginalizada e a necessidade de investimentos na educação incomodou bastante a tradição neoliberal, daí o reaparecimento de suas resistências conservadoras (BRAZÃO, 2017).

Na busca por reconstruir uma prática pedagógica mais adequada a uma noção crítica de liberdade, acreditamos que o currículo, e a pedagogia que ele produz, deva primar por uma pluralidade crítica, holística, inclusiva e democrática. Deveria incorporar as estratégias de questionamento e desconstrução das metanarrativas e seus regimes de verdade dominantes (VARELA, 2011; JONES, 2011; GOMES, 2012; SILVA, 2013).

Realizar um currículo multicultural crítico em que a perspectiva étnica seja contemplada não se limita a adicionar temas ou acrescentar informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma postura pós-estruturalista do currículo se esforçaria sistematicamente em lidar com as questões da diferença como problemas históricos e políticos atravessados por discursos em luta. Ao invés de apenas celebrar a diversidade, ela se empenharia em questionar suas condições materiais e simbólicas de existência e expressão, verificando como está vinculada a relações de poder (SILVA, 2013).

É preciso distinguir as tendências gerais da educação neoliberal que autorizam convenientemente e regulam a inserção da cultura afro-brasileira no ensino de História e os princípios de justiça social encabeçados pelos sujeitos negros que, das suas dores concretas vivenciadas em seus lugares de marginalidade política, produziram resistências pedagógicas e saberes legítimos a serem considerados. Isso é importante para que não joguemos fora a possibilidade histórica de formar novos tipos de subjetividade, que não estejam pautadas em princípios como consumo e entretenimento ou segregação étnica e social e disciplinamento dos conteúdos e corpos. Afinal de contas, mesmo que um currículo oficial seja arbitrário, ele ainda conserva uma capacidade de promover resistências e diálogos políticos compartilhados, mormente para grupos usualmente não representados (PIGNATELLI, 2011).

Já que a normatividade disciplinar foi uma escolha estratégia para a inserção de novos temas no ensino de História⁷¹, devemos assumir responsabilidade por nossas escolhas e regimes de verdade nesse processo, questionando até que ponto essa inserção curricular favorece aberturas no jogo de poder em que se imaginem e se experienciem novas formas de subjetividade, que sejam sempre reinventadas, ainda não imaginadas, para que sejam vividas como práticas de liberdade e não de dominação (PIGNATELLI, 2011).

⁷¹ Conforme Pignatelli (2011), a extinção das normas incidiria em uma desorganização, dispersão e enfraquecimento da capacidade de agência docente e reduziria as diferenças entre os profissionais a um tipo frágil de voluntarismo descorporificado e isolacionista.

4 METODOLOGIA: NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES

Problematizar os saberes e as práticas de professores de História sobre a cultura afro-brasileira no sertão alagoano implica em problematizar, discutir e desconstruir algumas das tramas e polêmicas que delineiam esses mesmos saberes e práticas. Diante da variedade de fontes e procedimentos possíveis, faz-se necessária uma reflexão teórico-metodológica quanto a alguns caminhos possíveis a serem trilhados e seus respectivos efeitos epistemológicos, políticos e práticos diante do nosso objetivo de pesquisa.

A escola é uma instituição que produz uma considerável diversidade de discursos. Um sistema educacional ou mesmo uma instituição escolar não são simplesmente espaços onde se fornecem apenas discursos que ensinam e que atestam o aprendizado, são também espaços que geram falas de vigilância, de registro e de controle. Dito de outra maneira, são lugares que formam saberes teóricos acerca da pedagogia, que produzem certos tipos de conhecimentos específicos sobre os processos educativos (FOUCAULT, 2011; POPKEWITZ, 2011). Neste sentido, considera-se importante a utilização de documentos escritos empreendidos no interior dos sistemas educacionais.

Contudo, um olhar foucaultiano faz-nos desconfiar da inocência desses discursos, pois eles estão pautados em convenções que fabricam determinadas formas de saber. Eles promovem práticas subjulgadoras e dominadoras (MARSHALL, 2011). A desconstrução de um tal ponto de vista consiste em contestar as verdades que buscam estabelecer essas formas de dominação pedagógica e fazer-lhes uma crítica (GORE, 2011).

Consideramos que a tradição moderna instituiu nas escolas não apenas práticas normativas, mas também práticas periciais como a observação, a medição e o registro. A função dessas ações foi em grande parte demonstrar a competência institucional na formação de indivíduos dóceis e produtivos e, com isso, produzir saberes experimentais sobre a educação (MACHADO, 1979). Deste modo, rituais de observação instalaram vigilâncias e rituais de registro inscreveram constatações da eficácia escolar na formação disciplinar dos corpos. Ainda na contemporaneidade essas práticas periciais são formas muito poderosas na produção dessas pretensas verdades sobre o que acontece nas experiências pedagógicas. Os professores são convocados pelas instâncias administrativas da educação a registrar dados quantitativos de forma resumida em planejamentos, cadernetas e relatórios. Esses documentos constituem-se em fontes de pesquisa sobre o tipo de saber pedagógico regulado e produzido a partir do chão da escola.

Esses registros que se situam na lógica panóptica nos apresentam números e asserções que buscam prestar contas de listas de deveres a serem cumpridos (FOUCAULT, 2011). A linguagem burocrática e a frieza descritiva destes documentos deixam escapar sentimentos e embates que compõem as tramas escolares provocando apagamentos e silêncios. Conforme Jorge Larrosa (2011), os relatórios e pareceres técnicos das escolas são tecnologias orientadas à objetivação pedagógica das abordagens docentes. Eles buscam tornar visíveis os professores enquanto profissionais capturados pela norma, e assim, pretendem comprovar a eficácia dos procedimentos pedagógicos adotados e “reproduzidos”.

Em nossa pesquisa acessamos projetos⁷² e atas de cursos de formação continuada de professores sobre a história e cultura afro-brasileira⁷³, bem como relatório de uma professora sobre as atividades que desenvolveu na sua escola⁷⁴ e algumas fotografias de atividades escolares. Para tanto, percebemos que essa documentação constrói uma memória oficial ainda superficial do que ocorreu nesses eventos, afinal tais relatos obedecem à lógica administrativa da eficácia no governo das condutas profissionais.

Querendo demonstrar uma realidade desejável, eles produzem, num só gesto, o objeto de visibilidade: uma prática pedagógica pretensiosamente antirracista, e o sujeito da visão: o professor enquanto profissional adequado, cientificamente treinado. Tal fato fez-nos se posicionar com desconfiança diante destas fontes, já que uma documentação escrita não expõe “a verdade” sobre o processo histórico do qual fala, mas, do contrário, estabelece regimes de verdade comprometidos sobre eles. É preciso que ampliemos nosso *corpus* de análise e com ele também nossa metodologia, pois uma pesquisa sobre processos educativos que se limite aos documentos oficiais apresenta insuficiências claras de natureza teórica e metodológica (FONSECA, 2011).

⁷² Projeto *Conhecendo nossa história: da África ao Brasil*, promovido pela Fundação Cultural Palmares em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (AL). O curso foi criado em fevereiro de 2018, realizado entre maio e novembro de 2018 e destinado a professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Não conseguimos ter acesso às atas nem ao relatório final deste curso.

⁷³ Atas da formação *A Cor da Cultura*, promovida pela 11ª Gerência Regional de Ensino (GERE) da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEED). O curso foi ministrado pelo professor mestre Cláudio Cardoso de Melo e promoveu cinco encontros para professores de municípios do alto sertão alagoano, tendo o município de Delmiro Gouveia como sede de realização. Acessamos todas as atas correspondentes aos dias 03, 04, 17, 18 e 24 de outubro de 2011. Elas descrevem muito sumariamente os temas e atividades desenvolvidas em cada ocasião. Esta formação não teve uma presença sistemática de professores, apresentando o maior número de 14 profissionais presentes, o que é pouco se comparado ao número de 20 escolas administradas pela 11ª GERE nos oito municípios do alto sertão alagoano. Pelas datas percebe-se também que este curso foi oferecido na intenção de “preparar” os docentes para as atividades a serem desenvolvidas no mês seguinte, novembro, mês da consciência negra, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03.

⁷⁴ Relatório *I Ciclo de Oficinas da Escola Watson: africanidades no sertão*, que descreve as atividades do mês da consciência negra na referida escola em 2015.

Conforme Fonseca (2011), devemos ampliar nosso campo de investigação à dimensão do cotidiano escolar, em que diferentes sujeitos atuam construindo e negociando valores, saberes, poderes e experiências que têm sido registradas de diversas formas. Essas práticas discursivas alteram toda a relação de saber-poder que produz novas realidades pedagógicas. Neste sentido, a reconstrução metodológica de narrativas escolares precisa considerar outras práticas discursivas. Através de outros olhares e falas é possível reformular aspectos do cotidiano educativo como cenários, sujeitos, sentimentos, valores, conflitos, estratégias e táticas que os documentos oficiais não são capazes de fazer-nos compreender.

É preciso realizar uma historicidade dos processos educativos de forma localizada, que considere os espaços, os discursos e seus exercícios microscópicos de poder, confrontando-os com os grandes investimentos administrativos e periciais da educação. Uma história efetiva do ensino de história e cultura afro-brasileira nesta perspectiva, considera as reconfigurações tensas que se estabelecem, sempre móveis, entre as grandes estratégias administrativas e as pequenas táticas da prática cotidiana (FONSECA, 2011).

Tal análise nos dá condições de compreender alguns aspectos relevantes da problemática que consiste no paradoxo entre a existência de uma norma pedagógica ancorada num dispositivo legal e os fatores políticos e culturais que interagem *na* e *com* a escola construindo barreiras à efetivação deste tema de ensino.

Muitas vezes, quando um docente aborda as práticas, representações e expressões culturais negras em sala de aula, as reações de muitos alunos e, por vezes, de pais, costumam ser repressivas. As piadinhas, os jargões e as represálias (CAVALLEIRO, 2012; FAZZI, 2012) que são lançadas sobre a negritude apenas variam em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo que impôs estigmas negativos às memórias, identidades e culturas negras (MUNANGA, 2008; 2012; GOMES, 2013).

Esses preconceitos, valores e práticas culturais adentram as escolas, perpetuam relações excludentes e geram falta de conhecimento e pouco interesse em relação ao tema por parte dos sujeitos que nela interagem. Tal quadro demonstra o quão forte é o caráter seletivo, discriminatório e excludente da escola, pois se trata ainda de um lugar de diferenciação social (ITANI, 1998).

Considerando o papel político da escola enquanto um espaço público (SILVA, 2013; SEFFNER, 2019) que deve ser orientado à construção de uma sociedade justa, precisamos problematizar suas formas de funcionamento e efeitos políticos na atualidade. *Ela tem, de fato, promovido exercícios democráticos de inclusão ou novas formas de dominação e segregação?* É preciso criarmos percursos investigativos que nos permitam outros olhares e discursos para

confrontarmos esta realidade uma vez que a escola “é um lugar de produção em massa de determinadas subjetividades. Nenhum empreendimento pode ter caráter mais relevante e político do que analisar as subjetividades que são produzidas nas escolas públicas brasileiras” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 92).

Uma vez que as formas legítimas de olhar correspondem a formas legítimas de dizer (LARROSA, 2011), foi preciso ser criada uma discursividade que produzisse uma sensibilidade do olhar para que muitos docentes pudessem ver em seus ambientes de trabalho aquilo que a normatização da lei denuncia e se propõe a combater: o racismo. As pesquisas no campo da EREER, os textos normativos, os cursos de formação docente e a produção de materiais didáticos sobre o tema são esforços para se criar a visibilidade da permanência de um problema político e social de fortes bases históricas, mas que era comumente negado.

Ainda assim, vários fatores interferem no poder que a normatização curricular exerce no cotidiano escolar. Muitas vezes as prescrições são demandadas, produzidas e geridas por sujeitos que, mesmo sendo profissionais legítimos, não lidam necessariamente com o cotidiano do ensino em sala de aula (GORE, 2011; VARELA, 2011; LARROSA, 2011) e isso instala mais conflitos de concepções e interesses.

Os professores, a quem recaem diretamente a força da lei que os obriga a ensinar história e cultura afro-brasileira, tiveram seus saberes construídos durante muito tempo de formas comprometidas em relação ao tema sobre o qual versa a norma. Eles são ainda considerados mais como aplicadores ou reprodutores dos pressupostos normatizados do que como produtores ativos de determinados saberes. Esses são alguns dos fatores que contribuem para tornar a efetividade da lei tão incerta ou pouco produtiva quanto aos objetivos a que pretendem atingir.

No empreendimento de entender como essas ambiguidades se acomodam no cotidiano escolar e reconstroem as possibilidades e compromissos políticos da escola na formação de subjetividades, acreditamos que, além de considerar a luta política da categoria negra no estabelecimento de tal norma educativa, é preciso considerar a ótica e explicações dos próprios docentes, suas experiências e os juízos que fazem nas práticas de ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Nessa fronteira acontecem os encontros, as disputas e os conflitos que precisamos apreender com minúcias.

Os saberes docentes reconfiguram a oficialidade curricular a partir de um complexo cruzamento entre informações, conceitos, práticas e valores sociais. Essa reflexão nos fez ampliar a abordagem metodológica a fim de perseguir o objetivo da pesquisa. Daí vimos na produção de narrativas dos docentes a possibilidade de reconstruir os enredos que os documentos oficiais não são capazes de nos fazer perceber.

Considerando os lugares de fala dos professores, esta análise buscou localizar algumas ações silenciosas que demonstram não só a atuação do poder disciplinar, mas também formas de resistências a ele que se materializam nos discursos docentes pelos usos e sentidos que esses profissionais fazem, de maneira cotidiana, de suas ideias de cultura negra no ensino de História praticado no sertão alagoano. Os sentidos são muitos e revelam grandes tensões.

Nosso foco no discurso do docente justifica-se por pensar esse profissional não apenas enquanto sujeito que planeja e ministra aulas, mas como um sujeito que, ao fazer isso, assume posições, produz discursos, institui práticas e joga com diferentes projetos de sociedade em meio às tramas e coerções cotidianas que lhes impõem as normas, as instituições, os saberes e poderes. Os saberes dos professores e suas práticas de ensino desvelam exercícios de poder que se materializam no entrecruzamento entre discursos, normas, atitudes, interesses e conflitos (PIGNATELLI, 2011). É nesse complexo jogo entre saberes, posições e práticas que se configuram os movimentos de subjetivação em relação à cultura afro-brasileira a partir da escola.

Essas provocações nos produziram a seguinte questão: *como têm se constituído historicamente os saberes dos professores sertanejos sobre a cultura afro-brasileira e através de que processos eles põem esses saberes em movimento por meio de suas práticas cotidianas de ensino?* O cruzamento de fontes e dados na busca por compreender como esses profissionais têm lidado com a normatividade pedagógica nos fez perceber a multiplicidade de elementos que redefinem e deslocam concepções, sentimentos e atitudes que interferem nesses processos. Para tanto, foi imprescindível que operássemos recortes, seleções e costuras teórico-metodológicas que nos permitissem uma coerência analítica do sujeito docente. Fizemos isso numa perspectiva pós-estruturalista a partir de conexões entre histórias de vida, história oral e análise do discurso.

4.1 Entre as técnicas do “eu” e a experiência de si: as histórias de vida e a genealogia das subjetividades

Os saberes, as experiências e as subjetividades docentes têm sido tensionados e ressignificados na contemporaneidade devido ao aumento das agendas profissionais em que pesam aspectos como a diversificação e dinamismo da prática frente às novas tecnologias, a transformação da profissionalização ao longo da vida e mesmo os novos papéis e funções atribuídas aos docentes no cotidiano de trabalho. Tais elementos têm corroborado para um

aumento da carga de trabalho e a diminuição dos períodos dedicados a formações continuadas dos professores (TARDIF, 2002; BENELLI, 2014).

Diante desta problemática seria necessário que os docentes participassem de caminhos instrutivos que envolvam atividades como confrontar modelos, fazer conexões, aprender e elaborar novos sentidos. Nesse sentido, Benelli (2014) propõe uma metodologia investigativa a que chama de biografia formativa. Seu argumento é de que “os dispositivos narrativos e autobiográficos, portanto, se evidenciam como instrumentos reflexivos por excelência uma vez que oferecem a possibilidade de se autocompreender e de utilizar heurísticamente instrumentos de pesquisa e exame” (BENELLI, 2014, p. 06).

Uma vez que consideramos os saberes como temporais e de múltiplas origens (TARDIF, 2002; JOSSO, 2002), não cabe considerar que os saberes mobilizados nas práticas dos docentes de História são oriundos apenas da formação profissional (inicial e continuada). Eles são constituídos também ao longo de toda a vida desses sujeitos que são interpelados por discursos e imagens oriundas de outros saberes. Assim, nossa pesquisa buscou investigar a história de vida desses docentes como um todo, como formação de um sujeito singular, mas pertencente a uma categoria profissional e participante de um contexto cultural específico.

A introdução de “métodos biográficos” nas pesquisas em ciências humanas não é uma novidade. Entre os séculos XVIII e XIX, conforme a lógica disciplinar, eles integraram uma tradição que buscava tornar uma pessoa num dado objeto de saber para produzir uma verdade sobre ela. Com isso, objetivava-se construir novos critérios racionais e universais de pessoalidade, normalidade e aceitabilidade pelos quais cada indivíduo passasse a ser portador de uma identidade moldada e regulada (FOUCAULT, 1979; 1984; 1985; 2011; LARROSA, 2011; MACHADO, 1979; MARSHALL, 2011). Desta forma, os dispositivos biográficos contribuíram durante muito tempo para a formação de determinadas visões teóricas do ser humano e cujos efeitos foram a punição, a internação ou a formação pedagógica de um agente moral, um profissional, uma pessoa singular, cujo fundamento subjaz ao poder das disciplinas (MARSHALL, 2011).

Segundo Foucault, o ato de produzir biografias se desenvolve no trato com a linguagem intermediado não só por si próprio, mas também por um interlocutor cuja expectativa é avaliar a memória e a moralidade do sujeito emissor. A realização dessas práticas que objetivam reconstituir discursivamente a vida dos sujeitos sempre tomou formas mais ou menos institucionalizadas na história de nossa cultura ocidental. É daí que elas se constituem em verdadeiras práticas sociais mediadas por lutas entre vontades de dominação e resistências, e não em atos de solidão (FOUCAULT, 1985).

Mas, ainda em termos institucionais, muitas das histórias dos indivíduos têm sido historicamente apropriadas e utilizadas para conferir formas de sujeição tornando-os submissos e governáveis pela obediência a uma lei ou a uma norma geral. Isso tem criado os contornos dos saberes, pensamentos, sentimentos e ações dos próprios sujeitos biografados, uma vez que eles são objetos de discursos institucionalizados (FOUCAULT, 1985; LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011).

Em crítica a esses usos políticos do biográfico, consideramos que a possibilidade de realizar pesquisas por meio de uma teoria prescritiva e de testes oriundos de um método ordenado *a priori* engendrariam efeitos de verdade que limitariam as nossas formas de entender o lugar e as condições de possibilidade dos professores no desenvolvimento histórico dos processos educativos com os quais lidam (PIGNATELLI, 2011). Acreditamos que é preciso trazer uma abordagem do indivíduo que, mesmo considerando a historicidade pragmática que lhe conferiu efeito de objetivação, regulação e domínio, ultrapasse-a, considerando a perspectiva analítica da subjetivação (LARROSA, 2011). Deste modo, é imprescindível a não construção de uma metodologia que recaia em utilitarismos cujas implicações sejam a perpetuação de relações assimétricas entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Uma investigação sobre as histórias de vida docentes orienta-se:

Para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia da tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzam efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação (FOUCAULT, 1988, p. 97).

Segundo Roiz (2009), nas últimas décadas ocorreram transformações significativas nas abordagens biográficas devido aos questionamentos feitos aos conteúdos, formas e implicações políticas de seus usos no passado. Além de um maior esforço para produzir análises mais complexas confrontando-se estruturas, conjunturas e acontecimentos, indivíduos e grupos, discursos e práticas, também as próprias bases epistemológicas e a constituição linguística das biografias têm sido alteradas: inscrevem-se cronologias novas e múltiplas, alojam-se problemas e não só descrições ou narrações, refutam-se as teleologias e criticam-se os projetos dominadores que elas concebem.

Tal fato se deve às próprias indagações diante do material biográfico a que se quer submeter à análise, afinal as conjunturas históricas e as especificidades das relações que ocorrem nas trajetórias individuais tornam as subjetividades complexas, múltiplas, plurais e

ambíguas. Esta constatação impõe limites, formas de pensamento e sentimentos às escolhas do pesquisador uma vez que não se pode forçar os dados a se enquadrar em teses pré-fabricadas. Não se pode antecipar início, meio e fim das biografias sem considerar a ótica e as narrativas dos próprios sujeitos (ROIZ, 2009).

Desse ponto de vista, o pensamento de Foucault nos incita a uma reflexão que é ao mesmo tempo antropológica e política. Antropológica não porque implique numa nova teoria sobre a ideia de pessoa, mas porque nos faz perceber como essa pessoa é o resultado de um processo histórico que modela sua humanidade e singularidade. É política porque essa crítica fomenta uma atitude de recusa e de produção de resistências às formas de governo da própria subjetividade impostas por forças externas que alojam formas de segregação e dominação (LARROSA, 2011).

Esse revisionismo nos faz compreender que não se trata de produzir uma biografia que recrie e legitime a ilusão moderna da existência de um sujeito *em si* como um ser de essência pura, afinal o sujeito não é uma totalidade coerente, estável e soberana. Muito mais complexo, ele é um dado histórico problemático, uma articulação complexa entre os discursos e as práticas que o constituem ao longo do tempo e dos espaços. Ele é uma função do enunciado ou, ainda, um efeito de poder.

Ser ambíguo, o sujeito é alguém sobre quem recaem formas de saber que resultam em posicionamentos discursivos temporalmente demarcados, mas em constante movimento (FOUCAULT, 1979; 1984; 1985; GORE, 2011; LARROSA, 2011, PIGNATELLI, 2011). Ele não é simplesmente um objeto, mas um efeito que resulta de um jogo relacional entre as imposições discursivas que o capturam e o atravessam e as posições, resistências e maneiras de construção de sua própria experiência pessoal que materializa esses discursos em novas ações (ALVES; PIZZI, 2014).

O sujeito é, portanto, um indivíduo dotado de certas modalidades de subjetivação que lhes conferem certos tipos de identidade social na medida em que as classificações que objetivam e nomeiam são aceitas por ele. Desta maneira, podemos dizer que aquilo a que se convencionou chamar de “identidade” do sujeito é um discurso, uma metáfora que funciona como um ideal regulatório de uma coerência, estabilidade e autonomia inatingíveis (LARROSA, 2011; MARSHALL, 2011; FERNANDES, 2014).

Assim, o que pretendemos efetivar é uma história crítica da subjetividade. Segundo Fernandes (2014):

Para fazer a história crítica da subjetividade, Foucault inscreve a história ‘das relações entre o sujeito e a verdade no quadro de uma cultura de si’ que se caracteriza por mutações e transformações. Trata-se das relações do sujeito com tudo o que o cerca: ‘de que maneira aquilo que conhecemos sobre os deuses, os homens, o mundo, poderá ter efeito na natureza do sujeito, ou melhor expondo, na sua maneira de agir, no seu *ethos*’. A maneira de ser de um sujeito, ou seja, seu *ethos* é produzido e modificado por movimentos exteriores a ele, por discursos que o capturam (FERNANDES, 2014, p. 118).

Conforme Benelli (2014), a pesquisa biográfica conecta fenômenos sociais diferentes e experiências pessoais, questionando sentidos, minando explicações simplistas, óbvias e externas sobre as experiências docentes e superando a passividade do sujeito que narra. “Se torna, portanto, um trabalho ético de responsabilidade que autoriza a quem escreve, sair do caos e da desordem para fazer ordem e restituir à turma (e a si mesmo) experiências, fatos, eventos que, de outra forma, seriam perdidos e esquecidos” (BENELLI, 2014, p. 08).

Sabemos que o trabalho de reconstrução de memórias e de produção discursiva não é algo transparente e imparcial. Do contrário, ocorre atravessado por relações de poder. Nesse sentido, nos apoiamos na proposta de uma investigação sobre as histórias de vida docentes, que percorra caminhos teóricos e práticos cujos efeitos políticos na produção do conhecimento inspirem formas livres e justas de existência. Para isso, valemo-nos inicialmente dos pressupostos teóricos de uma genealogia do “eu” formulada por Nikolas Rose (2001).

Para o autor, a preocupação teórico-metodológica em fazer uma história do “eu” consiste na perspectiva do que chamou de uma “genealogia da subjetivação”. Não se trata de incorrer superficialmente numa narrativa sobre as ideias de pessoa ou ideias de “ser professor”, mas sim, em identificar, relacionar e analisar as práticas, normas, técnicas, locais e relações de autoridade que agenciam regimes de pessoalidade dos professores de História, ou seja, refletir sobre “em que circunstâncias” e “como” os saberes sobre a cultura afro-brasileira constroem e significam as práticas de ensino e as próprias subjetividades desses docentes. Esse “eu” temporalmente fabricável, subjetivado, mas que se esforça em transparecer discursivamente como uma identidade estável, centrada, regulada e autorizada, é tomado como o local de um problema histórico a ser pesquisado numa cautelosa perspectiva biográfica. “Essa investigação deve se dar ao longo de uma série de trajetórias” (ROSE, 2001, p. 37).

Assim, as histórias de vida dos professores entrevistados são fontes importantes de pesquisa. Elas são compostas por tramas em que se cruzam diferentes histórias, instituições, normas, documentos, conceitos, esquemas de pensamento, técnicas de regulação, problemas de organização, relações de autoridade. Neste sentido, as identidades que parecem transparecer nos discursos memorialísticos dos docentes não são reveladoras de uma verdade transcendental

sobre “quem são”, “o que sabem” e o “que fazem”, mas funcionam como “ideais regulatórios”, ou mesmo “planos irrealistas de projeção” a partir dos quais podemos perceber os desdobramentos do mundo social no sujeito através de discursos autorizados que se cruzam e que, reorganizados em suas falas, fazem “imaginar a si próprios como os sujeitos de uma biografia, a utilizar certas ‘artes da memória’ a fim de tornar sua biografia estável, a empregar certos vocabulários e explicações para tornar isso inteligível para si mesmos” (ROSE, 2001, p. 50). Ao contar as suas histórias de vida busca-se tornar presente o ausente, ou seja, representa-se discursivamente algo já vivido, produz-se uma lógica explicativa, “significados” socialmente referenciados para se criar um sentido de unidade sobre si.

Conforme explica Rose (2001), na genealogia da subjetivação identificam-se as práticas cotidianas que tornam uma conduta problemática, relacionando-a com os discursos e programas mundanos que buscam tomar esses problemas inteligíveis e, ao mesmo tempo, administráveis. Isso não quer dizer que a tecnologização da conduta humana seja necessariamente ruim. Ela é positiva, no sentido de que produz algo, capacita e governa certos tipos de sujeitos dentro de objetivos pré-estabelecidos. Tais considerações nos levam a buscar mapear de que forma os saberes e práticas docentes dialogam, ou não, com os programas curriculares estabelecidos a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Rose explica que nosso regime ético contemporâneo é marcado por uma grande valorização do “eu”, de um regime de subjetivação que busca voltar as pessoas para seu interior a fim de se explorarem e se autorregularem de modo a “redescobrirem-se”. Funcionando epistemologicamente por meio de uma hermenêutica do sujeito (sob a premissa do “conhece-te a ti mesmo”), este regime mistura as práticas religiosas de confissão e médico-terapêuticas a fim de “revelar” os desejos que compõem as “verdades mais íntimas” de cada pessoa para que possa viver de acordo com eles. O que sabemos é que os sentidos traduzidos pelos docentes não compõem uma verdade a ser revelada, mas a reorganização seletiva e interior de outros discursos que o atravessam. Conforme argumenta Christine Josso (2002), ao longo do processo de formação dos sujeitos as suas respectivas histórias de vida diluem as fronteiras entre o racional e o imaginário.

Essa discussão nos importa, mas reconhecemos que precisamos avançar a fim de que a nossa abordagem tanto realize uma diagnose crítica da composição do sujeito, como também estimule de forma desafiadora a sua mobilização para uma autotransformação politicamente responsável (LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011). Afinal, a abordagem que delineamos nessa pesquisa não incorre em um relativismo cínico ou desesperado, tampouco em uma irresponsabilidade política (GORE, 2011). Do contrário, nossa apreciação teórica nos incita a

compromissos éticos, políticos e epistemológicos pelos quais articulemos teoria e prática no fomento à reelaboração ativa do sujeito por si próprio. Ela nos leva a pensar de um outro modo, a elaborar novos sentidos e a ensaiar novas metáforas da própria existência enquanto pessoa (LARROSA, 2011).

Em termos práticos, Jorge Larrosa (2011) propõe, enquanto metodologia de pesquisa voltada à produção de histórias de vida dos sujeitos escolares, a *experiência de si*, ou seja, o estabelecimento de um tipo de relação que o sujeito constrói consigo mesmo mediada por dispositivos pedagógicos que o ensinam a compreender-se e transformar-se. Esse recurso ancora-se nas noções foucaultianas de *experiência e cultura de si*.

O conceito de experiência é aqui entendido como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10), ou seja, diz respeito aos sentidos que produzimos a partir de um entrecruzamento entre instituições, discursos e relações de poder que nos produzem e entre as quais nos deslocamos. Para Jorge Larrosa (2002), a experiência resulta de uma postura reflexiva. Ela corresponde não apenas às vivências pelas quais os sujeitos passam, mas, sobremaneira, àquilo que se passa no interior de cada sujeito. Àquilo que o toca, o tensiona, gera um novo saber e, por fim, possui capacidade de transformá-lo (LARROSA, 2002).

A experiência situa-se nos quadros de uma cultura de si, ou seja, dos regimes históricos de valorização e intensificação das relações do sujeito para consigo. A cultura de si ganhou forma, difundiu-se e transformou-se em diferentes doutrinas, formas de ensino e comunicação. Ela fundamenta a ideia e a prática do cuidado de um indivíduo consigo mesmo para que se torne um certo tipo ideal de pessoa. Assim, ela produz regulações da consciência, transforma condutas e impregna os modos de vida. Ela interpela os indivíduos e as instituições, gerando determinados conhecimentos e elaborando determinados saberes sobre aquilo que os sujeitos são. Contudo, ela não é uma redoma fechada. A cultura de si constitui práticas sociais abertas a trocas e reformulações ao longo do tempo (FOUCAULT, 1985).

Assim, Larrosa propôs o conceito de experiência de si enquanto uma relação que se estabelece da pessoa consigo mesma e que regula e modifica a sua própria experiência. Ela é constituída quando um domínio material é focalizado enquanto objeto de atenção e problematização através de uma série de técnicas de desconstruções e reconstruções tais como ver-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se e transformar-se. Esses mecanismos utilizam-se de dispositivos óticos, discursivos, jurídicos e práticos, através dos quais promovem um exercício de autopercepção do sujeito em perspectiva histórica no qual uma pessoa pondera as tramas entre saber-poder e subjetivação que o fabricaram (LARROSA, 2011).

Como as relações do sujeito consigo mesmo mudam ao longo do tempo, a experiência de si precisa ser ensinada e aprendida para que possa agir pedagógica e terapêuticamente, reeducando o olhar sobre si mesmo, daí a importância dos dispositivos pedagógicos que a mediam. Ela exige um esforço de suspensão temporária do tempo, do espaço e de si mesmo, como se o sujeito pudesse projetar-se e produzir um duplo de si, uma imagem própria externada, convertida em um objeto de uma observação analítica demorada (LARROSA, 2011; SILVA, 2013; MORAES, 2015). Essa operação cria uma sensibilidade que busca tornar visível aos outros, mesmo que de forma turva, a diversidade de objetos, técnicas e discursos que formam a privacidade do sujeito. Deste modo, a experiência de si não é uma oportunidade favorável ao desenvolvimento ou conhecimento de uma autoconsciência verdadeira ou essencial. Ela é, sim, uma permanente reelaboração provocativa do sujeito por si mesmo.

Essa experiência de si relaciona-se tanto com os conteúdos que o sujeito oferece a si próprio quando se coloca no lugar de se observar, decifrar, interpretar, descrever, julgar, narrar, problematizar ou dominar, quanto às coisas que ele faz consigo mesmo, enquanto se toma como produção a ser problematizada no interior de certas práticas. Portanto, o efeito dessa metodologia é a composição de uma crítica que expõe o processo de fabricação do “eu” efetivado por meio de cruzamento entre os discursos que delimitam as verdades do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetivação que constituem a sua própria interioridade (LARROSA, 2011). Enquanto prática de si, ela não existe para constranger ou causar remorso nos indivíduos, mas para analisar de forma lembrada e refletida o equipamento racional que capacita uma pessoa a se tornar historicamente aquilo que ela é (FOUCAULT, 1985).

Em termos analíticos, a experiência de si pode ser examinada por uma genealogia das problematizações da prática de si, ou seja, de uma análise focada na sua formação histórica, singular e contingencial (MACHADO, 1979; LARROSA, 2011). Fazendo-nos pensar genealogicamente, ela instala uma hermenêutica do sujeito e faz-nos produzir uma nova história:

Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Essa abordagem, portanto, constitui-se num exercício político de pensamento no sentido de que possibilita questionar o que já se sabe e buscar outros caminhos interpretativos diante de algo, ao invés de simplesmente reproduzir um saber já dado (FOUCAULT, 1984). Contudo, ocupar-se do seu “eu” não é tarefa fácil, visto que necessita de muitos cuidados e procedimentos diferentes, o que exige grande disponibilidade de tempo laboral para reconstituir memórias e fixar exames de reflexão sobre si (FOUCAULT, 1985).

Na experiência de si o sujeito não é um objeto silencioso, mas alguém falante, alguém que confessa, avalia e produz ativamente novos regimes de verdade sobre si mesmo, ele produz linguisticamente a sua história de vida por meio de narrativas (LARROSA, 2011).

As narrativas são entendidas aqui como discursos, como construções simbólicas e instrumentos de (re)construção da própria subjetividade (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). São dispositivos de memorização capazes de ressignificar o vivido e produzir um saber experiencial materializando as memórias do sujeito e dotando-as de sentidos culturais: através de sua narrativa o indivíduo se repensa, se problematiza, se contextualiza, se justifica, se reinventa. Ele dá sentido contextual à sua existência, tecendo as histórias que compõem a sua própria história. A cada ato de contar sua própria vida os sujeitos se constroem e reconstroem.

Conforme Moraes (2015), a narrativa é um processo que não tem um fim específico, mas movimentos de rememoração, reflexão, tensão e significação. A cada narrativa, o docente esclarece particularidades de seus processos de formação (JOSSO, 2002). Os professores narradores são, portanto, seres em movimentos de sentido (MORAES, 2015).

Em nossa pesquisa, essa narrativa, esse movimento de subjetivação (MORAES, 2015), revisita histórias de formação e de práticas docentes a fim de confrontá-las, tensioná-las e situá-las no ambiente cultural em que acontecem (FUNES et al, 2012).

Ao narrar, um sujeito não apenas diz *o que, quando e como* aconteceu, mas diz também as motivações, as imagens, os conteúdos, as sensações e atitudes que embasaram as condutas (FOUCAULT, 1988). Enxerga-se por outros ângulos, a partir de outras questões refletidas que se esforçam em desnaturalizar as categorias que uma pessoa mobiliza cotidianamente (SILVA, 2013). A narrativa constitui, então, a experiência de si de forma temporal delimitando os conteúdos significativos de uma trama, desenhando continuidades e intermitências, limites e contornos desse ser que foi duplicado por meio do discurso e se tornou um narrador-personagem.

Operando ativamente, a narrativa articula lembranças, imaginação e composições que funcionam como condição de possibilidade para a reconstituição de si. Desta forma, a pessoa reconstrói as formas e estruturas dos objetos que lhe formam segundo aquilo que viu de si

mesma e ficou guardado na sua memória, mas que agora, por meio da linguagem, se tornam visíveis aos outros. Narrando suas próprias histórias de vida as pessoas se calculam, prestam contas do que são, situam-se temporalmente, reconstróem percursos e suas próprias subjetividades (LARROSA, 2011).

Nesse sentido, conforme nos diz Christine Josso (2002), as biografias dos próprios professores funcionam como dispositivos de formação quando são problematizadas, refletidas e discutidas em múltiplos processos de desconstrução e reconstrução. Portanto, os saberes docentes são, também, biográficos. Isso tanto pelo fato de que são construídos ao longo de suas histórias de vida, quanto pelo fato de que são produzidos enquanto os sujeitos repensam e narram sobre a própria vida, reelaborando-a.

No entanto, a narrativa recria a sugestiva ficção de uma identidade coerente, temporalmente contínua, que se dá à reflexão. Uma ideia regulatória de autoconsciência se delineia estruturada no tempo da vida, narrada de forma polimorfa, interdiscursiva e diversa. Essa narrativa dialoga com outros discursos culturalmente preexistentes ao seu narrador. Nesta perspectiva, narrar é uma modalidade discursiva que estabelece as posições de sujeito⁷⁵ e as regras de sua inserção numa trama (JOSSO, 2002).

Desta forma, colocamo-nos de maneira interrogativa diante do acervo das narrativas que são fabricadas e dispostas diante de nós. Nelas procuramos identificar se existem pontos em comum, bem como nos esforçamos para enxergar não apenas informações a respeito do que os professores representam saber sobre a cultura afro e como a ensinam, mas também os sentimentos, desafios, possibilidades e ações que se atrelam à discussão desse tema.

Desse ponto de vista, a experiência de si também entra no domínio de uma moral culturalmente estabelecida e dominante. Nesse momento ela se faz jurídica. Entre o sujeito e aquilo que ele vê de si mesmo estabelece-se um critério que movimenta todo um conjunto de dispositivos jurídicos e normativos que situam oposições entre valores morais positivos ou negativos. Ao ver-se e narrar-se, a pessoa também julga a si mesma designando uma técnica para o estabelecimento, apreciação e avaliação da realidade considerando-se critérios objetivos e subjetivos. Essa crítica é, então, mais que uma técnica, ela é uma arte da interpretação pela qual o sujeito torna pública a atribuição de valor que antes habitava algum grau de intimidade (LARROSA, 2011)⁷⁶.

⁷⁵ Perspectivas e atitudes assumidas pelo emissor, o lugar que ocupa na rede de informações, situações e formas de percepção, registro e intervenção sobre o tema de que fala.

⁷⁶ Segundo Foucault (1984), em termos teóricos, a moral é um conjunto de valores e regras de comportamento viabilizados por uma série de aparelhos e técnicas prescritivas oriundos de instituições como família, escola, igreja etc. Nesse sentido, a moral é uma espécie de saber bem formulado numa doutrina e num ensino explícito. No

A produção de narrativas de si não possui somente uma função descritiva, mas também avaliadora (SPINDOLA; SANTOS, 2003), pois o indivíduo se constitui como moral quando produz memórias pelas quais é socialmente medido de acordo com um código de referência com o qual se relaciona de modo múltiplo (FOUCAULT, 1984). Larrosa explica que a perspectiva foucaultiana privilegia o estabelecimento de critérios na confecção da experiência de si, sejam eles os dispositivos legais e normativos ou os critérios pessoais de estilo (LARROSA, 2011).

Apesar de seu caráter individualizante, as narrativas que fabricam histórias de vida permitem perceber os valores que embasam a prática social de um grupo (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Conforme Larrosa (2011), os critérios de juízo pesam muito na constituição da experiência docente, pois ao falar de si o professor compartilha esquemas explicativos e modelos de docência a partir dos quais eles avaliam seus saberes, práticas e quem eles mesmos são. Essa autorreflexão se baseia na relação histórica entre a identidade pessoal e a identidade profissional em que pesa o autojulgamento de práticas passadas e presentes para a reorientação de práticas futuras.

Isso porque a experiência de si visa promover um autodomínio e autorregulação do sujeito. Ela não se limita ao passado, mas projeta-se no futuro. Esse autodomínio abre infinitas possibilidades de reelaboração do sujeito sob si mesmo através de seleções, composições, avaliações, tomadas de decisão e reorientações problematizadas por ele mesmo e não por imposições externas. Neste sentido, a experiência de si, tal qual pautada por Larrosa, funciona como uma estilização pessoal e social do eu, em termos foucaultianos, a produção estética de uma ética pessoal crítica e responsável (LARROSA, 2011).

Dessa maneira, os dispositivos pedagógicos que mediam a relação do sujeito consigo mesmo formam um conjunto de operações que dividem simbolicamente este sujeito em dois: um narrador que vê, narra, constrói, julga e domina, e um duplicado que é visto, narrado, julgado, construído, dominado e reorientado (LARROSA, 2011). Ao descrever esses dispositivos pedagógicos aplicados numa pesquisa como esta, estamos descrevendo o tipo de duplo que cada professor fabricou e regulou de si mesmo numa autocrítica.

entanto, em termos práticos, ela não é simplesmente um sistema estabelecido de interdições que serve de referência política e social para a formatação de uma unidade moral. Inversamente, ela é refeita por um jogo complexo de discursos que se encontram, se corrigem ou se anulam, permitindo, assim, o exercício de poderes fluidos e de fugacidades, de compromissos e escapatórias. Ela é fragmentada em ações individuais, em muitas outras morais particulares que, embasadas em múltiplas referências, fragmentam o poder das prescrições e vão (re)constituindo os indivíduos enquanto sujeitos de uma determinada moralidade que modela suas condutas e subjetividades na prática cotidiana de si. A moral é, portanto, um espaço de lutas entre as vontades sociais e as vontades subjetivas onde se manifestam os movimentos contraditórios da alma (FOUCAULT, 1984).

Ao reconstruir sua trajetória a pessoa se situa entre o incômodo inicial de focalizar criticamente a multiplicidade de objetos e regimes de verdade que a formam e a tranquilidade de renomear-se, reduzindo as suas indeterminações e dispersões. Ela reestabiliza momentaneamente uma certa identidade própria, cunhada na ideia de um autoconhecimento que implica na liberdade de fazer o que quiser consigo mesma. Logo, na experiência de si o sujeito aprende a participar da reconstrução dele mesmo confiscando poderes de regulação que são processados por meio de uma problematização autocrítica.

Em nossa pesquisa, os saberes e práticas de ensino são problematizadas dentro dessa perspectiva da prática de si, pondo em análise o jogo e os critérios de uma estética da existência. O critério que se estabelece para a problematização do sujeito docente são as relações étnicas. A partir dele os professores são estimulados a produzir efeitos de sentido sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, pelos quais julga a própria subjetividade. Nesse exercício analítico, eles encontram condições de reconstruir, vislumbrar e problematizar os jogos de poder pelos quais se tornam profissionais dotados de uma certa experiência que constitui o que sabem sobre a cultura afro-brasileira e como ensinam sobre ela no sertão alagoano. As respostas que esses profissionais dão conectam pontos nas tramas complexas em que transitam saberes, sistemas de poder e regulações e as formas como os indivíduos lidam com essa temática em seus cotidianos de trabalho.

As ideias que os professores trazem sobre as suas práticas de ensino implicam em atitudes, formas de atenção, aspectos emocionais, valorativos, cujos efeitos podem ser opressivos, como o racismo. Enquanto problematização dos seus saberes, esquemas, modelos e práticas pedagógicos, a experiência de si funciona como um espaço onde o professor aprende a pensar, a argumentar e formar novas concepções de ensino considerando-se ideias do social, do político, do cultural, do econômico, do pessoal, verificando até que ponto essas convicções estão associadas a ideais públicos, tais como igualdade, democracia, diversidade cultural, equidade social, diálogo, respeito, comunidade e autonomia pessoal. Esse pensar inclui atitudes pessoais e componentes de decisão (LARROSA, 2011).

Portanto, a experiência de si não se resume a realizar uma crítica especificamente ao que o professor sabe e faz, mas a quem ele é, com sua moral de educador, com os valores e sentidos que ele atribui à sua prática, com a produção de uma autoconsciência profissional (LARROSA, 2011). O foco de nossa análise recai mais sobre os processos de formação e sobre as práticas de ensino do que sobre as teorias e conhecimentos da ciência histórica, por exemplo, embora não deixemos de problematizar os seus efeitos políticos nos processos formativos e nas práticas profissionais.

Diante deste quadro, podemos afirmar que uma pesquisa em torno das histórias de vida é importante enquanto técnica de formação docente porque ela possui um caráter crítico e autotransformador (SILVA, 2013). Ao relacionar suas aprendizagens sociais com as suas experiências de vida, o indivíduo estimula uma reflexão crítica que modifica a imagem que ele faz de si mesmo. Ao explicitar-se e problematizar-se, é construída a possibilidade de modificar a maneira como se formou sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional (JOSSO, 2002).

Dessa forma, quando os mecanismos pedagógicos que mediam a experiência de si são aplicados aos professores, visa-se não apenas redefinir identidades, mas também formar e transformar um professor num profissional reflexivo, ou seja, em alguém comprometido em examinar constantemente seus saberes e práticas a fim de transformar a eles e a si mesmo enquanto pessoa no contexto dessa prática profissional (LARROSA, 2011), pois a constituição de uma investigação embasada na cultura de si se exercita como uma resposta original sobre a forma de uma estilística da existência (FOUCAULT, 1985).

Neste sentido, a experiência de si é um exercício de reaberturas constantes, de ensaios múltiplos para novas metáforas sobre quem se é e sobre quem se pode ser. Ela produz novas formas de subjetivação que ensina a pessoa a desprender-se de si mesma, a ter a possibilidade de recusar aquilo que se tornou mediante poderes impostos, a reinventar-se percorrendo outras maneiras de ser que não as formas de individualização dócil e útil impostas pelo Estado liberal. Que ensina à pessoa o fato de que ela pode ver-se diferentemente e instalar-se entre a afirmação e o questionamento para praticar a recusa, as resistências e transformar-se mediante a crítica e a prática responsável da liberdade (GORE, 2011; LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011).

Contudo, cabe ressaltar que ainda que estejamos já falando em liberdade, ponderamos que a experiência de si não deixa de ser uma técnica de regulação, embora siga outra lógica de produção, distribuição e exercício do saber-poder. Ela está associada ao estilo, à noção foucaultiana de artes ou estética da existência⁷⁷, ou seja, não está implicada na obrigatoriedade de submissão coercitiva, a discursos, normas e poderes externos impostos ao sujeito cujos efeitos são a regulação que domina e segrega. Uma estética da existência não estabelece determinações ou transgressões, não está associada, portanto, ao dever ou a uma forma de poder repressivo, mas a uma técnica de regulação positiva cujo objetivo é produzir uma reelaboração crítica e responsável da própria conduta a partir de alguns critérios. Ela também não pretende

⁷⁷ As práticas através das quais o sujeito se voluntaria a refletir sobre si mesmo, estabelecendo novas condutas pessoais e se transformando. Consiste numa abertura da própria vida ao caráter de obra inacabada e portadora de valores éticos e estéticos carregados de estilos pessoais de posicionamento e ação no mundo (FOUCAULT, 1984).

fincar uma ética universal dos sujeitos, mas éticas pessoais. A estética da existência não pretende revelar a verdade do sujeito, mas reconstruí-lo e transformá-lo constantemente (REVEL, 2009; LARROSA, 2011).

Para tanto, falar em liberdade e ética pessoal não é cair na ilusão da autonomia absoluta do sujeito nem é reafirmar valores sociais individualistas e posturas neoconservadoras. Tampouco é negar que as normas possam ou devam existir, pois isso incidiria em reduzir as possibilidades de agência docente a voluntarismos e autorresponsabilizações descabidas e a desorganizações dispersas e enfraquecedoras. Valer-se desses pressupostos teóricos seria politicamente irresponsável (PIGNATELLI, 2011).

Ao nosso ver, para a promoção de uma sociedade justa, a prática da liberdade motiva-se também em ideais coletivos que estabelecem compromissos epistemológicos, políticos e éticos e remodelam, sob novas responsabilidades, os saberes, as práticas de ensino e a própria identidade pessoal e profissional dos docentes na construção de uma cultura democrática (PIGNATELLI, 2011).

Praticar o seu trabalho enquanto política profissional que privilegia a produção do exercício da liberdade implica numa noção estética da existência docente (LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011; DEACON; PARKER, 2011), não uma perspectiva estética tecnicista e redutora do político a exotismos utilitários e desencorajadores de diálogos e solidariedades, fato que resulta numa posição estática e neoconservadora, mas sim numa perspectiva de estética enquanto abertura e mobilização ao novo, ao provisório e ao movimento enquanto disposição inventiva, provocativa e desafiadora. O estético se assume enquanto prática de construção de novos laços de solidariedades, resistências e transformações (PIGNATELLI, 2011).

4.2 A análise do discurso na análise dos dados

Nossa abordagem considera a relevância da linguagem enquanto tecnologia de produção de realidades. Não a língua de forma fixa e inequívoca, mas enquanto um movimento constante de produção, fluxos e disputas entre sentido negociáveis e indefinidos (FOUCAULT, 2012; 2014; SILVA, 2013; ALVES; PIZZI, 2014). Ao pensar a linguagem partilhamos de uma concepção que retira o centralismo do sujeito enquanto agente discursivo e que critica noções fundantes, absolutas e universais da língua (POPKEWITZ, 2011; SILVA, 2011).

Isso nos remete ao pensamento de Foucault, para quem o discurso é uma positividade, uma ação produtiva, uma construção complexa, híbrida e bélica (FOUCAULT, 1979; 2011; 2012; 2014). O discurso é uma negociação ativa em que diferentes interlocutores produzem e

negociam efeitos de sentidos em contextos históricos específicos. Nesta negociação, o discurso exerce um poder designativo, ele significa e ressignifica os objetos, as pessoas, as experiências sociais e culturais mediando as relações de poder ao passo que por elas também são interpeladas.

Em sua historicidade os discursos assumem significados distintos a partir das condições de produção, das memórias discursivas disponíveis numa cultura e das posições de sujeito assumidas pelos interlocutores que os produzem e deles se apropriam (FOUCAULT, 2012; 2014). Neste sentido, ele é uma prática política múltipla e disputável, é a própria luta pelo estabelecimento de verdades e exercícios de formas de dominação e resistência.

O discurso é uma prática que se dá a partir de um conjunto de regularidades históricas e cuja materialização permite ver de que modo os contextos produzem não só objetos de saber, mas constituem relações de poder e formam subjetividades. Nessa perspectiva, ele é também um dispositivo de subjetivação. Em nossa pesquisa é importante pensar o discurso porque, no pensamento foucaultiano, é uma categoria fundante do sujeito e instrumento de análise do nosso objeto (FERNANDES, 2014).

Souza (2014) afirma que a fala de uma pessoa se inscreve numa ordem discursiva, instaurando dramas e inaugurando performances que reinventam uma espécie de teatro político a partir do qual o sujeito se constitui discursivamente. Assim, os docentes participantes da pesquisa são pensados como sujeitos históricos enquanto resultados de posicionamentos discursivos temporalmente produzidos e modificados (FERNANDES, 2014). Eles são descentrados, produzidos, subjetivados, constituídos por um mundo cultural e político exterior que lhe faz recair saberes mutáveis no tempo, posicionando-os em relações de poder.

Um discurso expressa a forma como as pessoas são governadas em meio às produções de regimes de verdades (JONES, 2011). Se ao pensarmos nos tensionamentos entre as posições incômodas que lutam para nos governar transformando-nos em objetos de práticas discursivas institucionalizadas e os lugares arriscados de exercícios de resistência (PIGNATELLI, 2011), ao falarmos pode ocorrer de estarmos chamando de nossa linguagem aquilo que efetivamente é uma linguagem que nos foi dada, devidamente apropriada mediante as formações sociais que vivemos no passado (POPKEWITZ, 2011). Desta forma, podemos dizer que se os discursos precedem os sujeitos e formam as suas subjetividades, estas acabam por legitimar os discursos que as precedem (ALVES; PIZZI, 2014).

Os enunciados que compõem uma formação discursiva funcionam como manifestações de um saber legítimo. Daí decorre a reprodutibilidade dos valores de certo e errado que são aceitos em cada época e lugar exercendo o governo das condutas (ALVES; PIZZI, 2014).

Retomando à arqueologia foucaultiana, Alves e Pizzi (2014)⁷⁸ ponderam que o campo dos enunciados não traduz o pensamento de uma pessoa, mas opera relações múltiplas e transformações sistemáticas conforme as posições assumidas por quem enuncia algo dentro das possibilidades que o contexto lhe oferece.

Os enunciados exercem funções em relação às condições de possibilidade, aos referenciais e campos associados de domínios acerca do que tratam, às posições assumidas pelos sujeitos que falam e às materialidades específicas que os registram. Portanto, as enunciações nunca são iguais umas às outras. Elas são raras, são singulares e não dão conta de todos os sentidos que põem em movimento. Seu trabalho seletivo tece exclusões, silêncios e interligações que constroem novos argumentos, novas relações de saber-poder e novas lutas.

Enquanto prática discursiva aberta, a capacidade de proliferação enunciativa é quase infinita. Portanto, uma vez que os enunciados são dispositivos linguísticos bastante complexos, para analisarmos os seus funcionamentos e efeitos políticos nas formações que eles perpetram, precisamos atentar para as práticas discursivas e não discursivas que eles constituem e manter uma postura de desconfiança diante dos dados da pesquisa (ALVES; PIZZI, 2014).

O discurso segue princípios de regularidade para estabelecer um conhecimento e formar seus objetos e domínios (JONES, 2011). Ele é construído num jogo contextual em que diferentes estratégias são acionadas não só para produzir sentidos, mas também formas de dominação. Lugar de produção de saber e de exercício de poder, o discurso é constituído por conjuntos de enunciados que se relacionam ativa e estrategicamente autorizando ou reprimindo sentidos (FOUCAULT, 2012; FERNANDES, 2014; SOUZA, 2014).

Foucault reconhece que embora exista uma autonomia do discurso quando se pensa em suas regras e determinações próprias, as maneiras como o discurso nomeia e confere sentidos às coisas e às pessoas não estão submissas apenas ao reino das palavras ou às regras e formas como os enunciados se ligam um ao outro criando novos domínios, mas também aos dispositivos materiais, à estrutura, às relações de saber-poder, às lutas e ao funcionamento das práticas sociais que põem em atividade (LARROSA, 2011).

Isso porque as práticas discursivas são práticas sociais moldadas por regras e instituições, o que as faz serem carregadas de normas e valores morais pelos quais os discursos moldam o certo e o errado, o verdadeiro e o falso (POPKEWITZ, 2011), e instituem relações

⁷⁸ No artigo em questão, as autoras dedicam-se especificamente a problematizar as representações discursivas nas relações de gênero em escolas alagoanas, mas acreditamos que seus pressupostos teórico-metodológicos podem ser incorporados à nossa reflexão, pois mesmo tendo um outro recorte temático, a etnia, falamos também de jogos de poder entre subjetividades e identidades sociais historicamente rechaçadas.

organizadas em padrões de desigualdade (LARROSA, 2011). Atravessando o discurso, o poder interdita, seleciona, exclui, separa o verdadeiro do falso, organiza certas possibilidades linguísticas (ALVES; PIZZI, 2014) e instala o discurso em arenas de lutas constantes (FOUCAULT, 2012; 2014).

Nesse sentido, a análise do discurso em Foucault se debruça de forma problematizadora e fragmentária sobre as enunciações. Esta análise é uma junção entre a abordagem arqueológica, crítica, das estratégias de elaboração do discurso, e o tratamento genealógico, crítico dos efeitos de poder das produções discursivas.

Assim as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar, esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise, se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação e, por aí entendendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 2014, p. 65).

Essa análise é um esforço para decompor o discurso, identificando suas partes, compreendendo a singularidade das ligações estratégicas dos enunciados, para determinar as condições de sua existência, mas também visa questionar as vontades de verdade, identificar as descontinuidades e tratar o discurso enquanto um acontecimento cujas relações estabelecidas em suas funções enunciativas forjam estratégias que ligam o discurso ao poder (FOUCAULT, 2014).

Para uma tal análise que perceba outras memórias discursivas nas memórias docentes (FERNANDES, 2014) é importante a noção de interdiscursividade: um conjunto de formulações já realizadas, muitas vezes de autoria já esquecida ou não identificada, mas que ainda assim chega a ser determinante para o que dizemos, pois funciona como um dispositivo nas relações de poder estabelecidas pelos jogos discursivos (ORLANDI, 2012).

Mapear os saberes e práticas a partir das memórias docentes não é um exercício intelectual simples. Como diz Tardif (2002), a racionalidade docente, ou seja, a capacidade pensante para agir, é instável, fluída e tensionada por diversos elementos. Destarte, embora o docente seja um profissional que emite juízos diante de condições reais de trabalho, o saber-fazer é maior que o conhecimento discursivo que o docente expõe. Não há total consciência ou não se sabe explicar tudo o que faz quando ensina.

Nessa perspectiva, não se busca interpretar ou traduzir a realidade sobre o que os professores falam⁷⁹, mas sim analisar *o que* falam, *de que lugares* institucionais e políticos. *Como* falam, *por que* falam e *de determinada maneira* o fazem? *Quando* e *sob que normas, condições e referências*? Assim, a análise do discurso é pensada por nós como o estudo da perspicácia observável no jogo de poder (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009) quando um docente cria discursos, narrativas e esquemas explicativos a respeito do que seja: ser professor, a cultura afro-brasileira, os desafios e possibilidades para ministrar aulas nas escolas públicas do sertão sobre o tema, etc.

Buscamos como dados de análise discursiva, os cenários, os tipos humanos, esquemas narrativos, as circunstâncias históricas e sociais que são selecionadas para representar a cultura afro-brasileira nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Em seguida, identificamos as origens que (in)formaram os saberes docentes sobre a cultura afro-brasileira, analisamos os lugares simbólicos destinados à cultura afro-brasileira no saber desses docentes, bem como os sentidos que lhes dão e como os aplicam em sala de aula. A partir daí identificamos as ordens discursivas em que se inserem os discursos sobre os saberes que esses professores produzem (a ciência, a mídia, a religião, os movimentos sociais, a legislação educacional, de sua formação profissional, de suas famílias).

Assim, tomamos como alguns dos critérios a serem observados no discurso desses docentes: o status de quem fala (professor de História; pertencimentos étnicos), lugar (escola pública no sertão de Alagoas), posição que assume quando fala (em defesa ou contrário aos conteúdos obrigatórios) e as práticas de ensino realizadas.

Mas isso não quer dizer que ao prever alguns critérios de análise discursiva estejamos engessando categorias analíticas que aprisionem os sentidos das narrativas de vida docente. Conforme Inês Santos e Rosângela Santos (2008), o ato da entrevista é uma prática aberta que expressa sentidos de formas múltiplas: por meio da linguagem corporal, das mudanças nos tons de voz e pela própria seleção lexical utilizadas durante a fala. Nesse percurso surgem dados que promovem deslocamentos de sentidos. Deste modo, é comum que surjam nas narrativas orais diferentes aspectos sociais que ainda não haviam sido pensados pelo pesquisador.

Essa zona do indeterminado requer atenção, sensibilidade e cuidado técnico, pois refaz toda a possibilidade analítica: reformulam-se cenários, acrescentam-se ou eliminam-se

⁷⁹ Neste sentido, não só as pessoas que narram, mas também um conjunto que autoriza e legitima a partir de certas regras como: status, competência do saber, instituição, sistemas, normas, condições legais, direitos e limites, sistemas de diferenciação, relações e reconhecimento social, direito de decisão e intervenção que compõem as falas dos docentes.

personagens, instalam-se saberes e recriam-se conflitos enredos. Isso nos coloca o cuidado de não estabelecermos *a priori* as categorias analíticas feitas pelo pesquisador a fim de fazer com que as histórias de vida docentes sejam encaixadas nelas. O movimento deve ser o contrário: para empreender a experiência de si como possibilidade de autorregulação crítica e transformadora a partir da ótica docente é preciso que consideremos o potencial de sua própria discursividade. Portanto, na fala dos depoentes surgem leituras pessoais que produzem as categorias analíticas da pesquisa inspiradas nas próprias experiências narradas (SANTOS; SANTOS, 2008; SILVA, 2013).

Falar sobre um tema historicamente reprimido é exercer momentaneamente um poder, é transgredir uma cultura dominante, é dar visibilidade àquilo que foi dito em textos de dominação. É poder expressar vontades e saberes íntimos, adiantar sensações, nominar e dominar novos espaços (FOUCAULT, 1988). Mas, como vimos, o ato de falar sobre algo tanto pode servir para libertação de amarras políticas quanto para a sua exposição dominada ou interdita (FOUCAULT, 2014).

A produção discursiva é ambígua, ela não só materializa falas e cria saberes, mas também classifica erros, organiza silêncios e desconhecimentos sistemáticos que são estratégias de poder (FOUCAULT, 1988). No entanto, importa dizer que refutamos as visões reducionistas e binárias. Desse ponto de vista não utilizamos noções que operem de forma negativa e excludente no discurso como, por exemplo, classificando os saberes docentes em “verdadeiros”, “falsos” ou “mitificados” sobre a cultura afro-brasileira. O que problematizamos é como cada saber foi construído e quais jogos de poder eles produzem.

Ao analisar as falas dos professores nos esforçamos para perceber como os diferentes discursos sobre a cultura afro-brasileira penetraram genealogicamente nos seus saberes e condutas. Trata-se do que Foucault chamou de técnicas polimorfas do poder, ou seja, os diversos e, por muitas vezes, ambíguos efeitos de poder gerados por determinadas formas de saber em relação a um tema: negação, recusa, bloqueio, desqualificação ou exclusão, mas também a vontade, curiosidade, incitação, intensificação, etc. A análise debruça-se sobre a “vontade de saber” que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento (FOUCAULT, 1988).

O cruzamento de discursos dos professores, das normas, relatórios e documentos escolares não são apenas formas de linguagem. Enquanto discursos implicam poderes, eles fazem parte de um processo de classificação e produção social de problemas que justificam as mobilizações práticas nas políticas educacionais para resolvê-los ao menos teoricamente (POPKEWITZ, 2011). É desse ponto de vista que problematizamos quais as imagens da

negritude que povoam as práticas discursivas escolares no sertão alagoano a partir dos saberes e das práticas docentes.

4.3 Os dispositivos da pesquisa: memórias e história oral

Produzir histórias é um esforço contra a possibilidade de evasão ou esquecimento da memória, tanto em nível individual como social (MIRANDA, 2007). A reflexão acerca dos próprios saberes e subjetividades é um constructo que toma como base, entre outros elementos, as memórias dos professores enquanto leituras possíveis, enquanto representação de seleções feitas em níveis pessoais e coletivos. Segundo Le Goff:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2003, p. 419).

Nesta leitura mais subjetivista, a memória é o resultado de uma seleção íntima, nem sempre consciente, que possibilita ao indivíduo o exercício produtivo de um certo autoconhecimento e representação do “eu”. Para Foucault, a memória é um artefato de si pelo qual o indivíduo se constitui como moral (FOUCAULT, 1984). Em acordo com esta tese, o historiador francês François Hartog (2013) afirma que a memória é um elemento crucial na construção de identidades e na formação de sentimentos de pertencimento não só a uma ideia de “eu”, mas também à ideia de um “nós”. Para ele, lembrar e posicionar-se a partir da memória é um exercício que exige uma dedicação, um compromisso. Podemos dizer, então, que rememorar algo não é uma prática ingênua. É uma ação, uma atividade que produz sentidos, os modifica e os ressignifica ao longo do tempo e das novas experiências dos sujeitos. Realizada no tempo presente, a construção de memórias sempre modifica o passado a que representa e o próprio presente que a produz, fabricando novas leituras, posições, realidades e compromissos políticos (ALBERTI, 2013; HARTOG, 2013; MEIHY; HOLANDA, 2013).

Porém, ainda segundo Hartog (2013), essa capacidade de construir memórias tem sido ameaçada por uma cultura do “presentismo”, forjada pela globalização, por regimes tendenciosamente democráticos, pela massificação, midiaticização e pelo consumo. Enquanto pessoas comuns estamos perdendo a capacidade de agir sobre a memória. Logo, para reconstruirmos de forma ativa os sentidos sobre nós mesmos, é preciso que nos debrucemos constantemente sobre nossas memórias a fim de nos orientarmos politicamente.

Contudo, a memória enquanto prática inacabada de significação não acontece apenas de forma subjetivada. Ela é um fenômeno construído a partir de uma relação dialógica entre indivíduo e sociedade (HALBWACHS, 2003). Assim sendo, trabalhar a partir de memórias docentes é articular tramas individuais carregadas de marcas e sentidos culturais que dialogam com suas formações e práticas. Sendo um espaço de interação entre valores culturais, a memória é também um espaço de disputas políticas (POLLAK, 1989; LE GOFF, 2003) entre histórias possíveis de serem narradas, entre saberes e discursos a serem ou não perpetuados, entre distintas formas de funcionamento e constituição do sujeito.

Aberta e disputável, trabalhar com suas reconstruções impõe cuidados, uma vez que suas práticas de significação não são transparentes, pois tanto em nível individual como coletivo a memória é construída numa tensa negociação entre lembranças e esquecimentos (RICOEUR, 2007). Para Rose, a “memória da biografia de uma pessoa não é uma simples capacidade psicológica, mas é organizada por meio de rituais de contar histórias, sustentada por artefatos tais como os álbuns de fotografia, e assim por diante” (ROSE, 2001, p. 50). Portanto, consideramos que a memória é constituída não somente por uma dimensão psicológica, mas também por uma poderosa e arriscada dimensão linguística, simbólica e, portanto, política, que se desenha no tecido social.

A proposta que fizemos neste trabalho foi utilizar algumas técnicas da metodologia da história oral para realizar entrevistas sobre histórias de vida. O que chamamos de história oral nesta tese, apoia-se, sobretudo, na definição construída pelas pesquisadoras do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) e de pesquisadores do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP). Embora se tratem de abordagens diferentes, articulamos aqui algumas reflexões que são complementares. O primeiro grupo forneceu mais detalhadamente um conjunto de técnicas de pesquisa, o segundo nos possibilitou algumas reflexões teóricas sobre essa ferramenta metodológica.

A história oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam, participaram ou testemunharam determinada conjuntura ou processo social. É uma metodologia que pretende identificar as sutilezas dos processos que não são registradas em documentos oficiais a fim de confrontar discursos diferentes que falem sobre uma mesma realidade (CAMARGO, 2013; ALBERTI, 2013). Ela serve para estudar processos históricos de instituições, grupos sociais, categorias profissionais e movimentos sociais de acordo com a ótica dos próprios sujeitos partícipes dessas experiências sociais (ALBERTI, 2013; MEIHY; HOLANDA, 2013).

Trata-se, portanto, de uma possibilidade de registrar e democratizar a construção de histórias coletivas considerando, para além das memórias oficializadas pelos poderes institucionais, as múltiplas vozes de sujeitos históricos comuns cujas narrativas trazem grande potencial problematizador para a análise científica a respeito de nosso objeto de pesquisa.

Ao relacionar história oral, genealogia do “eu” e análise do discurso, a praticamos como um dispositivo de si. Portanto, foi preciso ter cautela e esmero a fim de não reduzir o trabalho a meros espontaneísmos, pois a história oral não corresponde apenas à técnica de gravação de entrevistas e transcrições, mas sim, à capacidade de articular contextos históricos e produções discursivas à luz de instrumentos analíticos que tornem o objeto de investigação científica suscetível de problematizações, contextualizações, confrontos e críticas.

Assim, a história oral é uma “forma de saber” (MEIHY; HOLANDA, 2013). Neste sentido, ela está menos preocupada com a exatidão ou medição rígida dos enquadramentos técnicos, metodológicos ou científicos em geral, do que com “a aquisição de entrevistas enquanto maneira de registrar, contar ou narrar” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 73). Desta forma, temos pensado e trabalhado com a história oral como um espaço político de produção de um saber sobre as histórias de vida docentes em torno de um tema.

A junção entre história oral e histórias de vida garante maior nível de detalhamento na construção das narrativas gravadas. Meihy e Holanda (2013) chamam de história oral de vida o trabalho de reconstrução de toda a trajetória do entrevistado passando por fases como infância, juventude, vida adulta, vida profissional, entre outras. Essa abordagem aprofunda-se em temas específicos e identifica diferentes origens de formação de sua subjetividade entre origens, formas de socialização e formação intermediadas por regras, instituições e relações de poder. Este tipo de entrevista delonga-se por mais tempo e requer mais cuidados do pesquisador, pois se debruçar analiticamente sobre narrativas tão densas requer que se evite abordar as histórias de vida numa perspectiva psicologista sem considerar também aspectos históricos, linguísticos e culturais.

As entrevistas de história de vidas tornam-se aconselháveis não só para se pensar um sujeito especificamente, mas também grupos sociais. Assim, “se a pesquisa versar sobre determinada categoria profissional ou social, seu desempenho, sua estrutura ou suas transformações na história, torna-se igualmente aconselhável a opção por entrevistas de histórias de vida” (ALBERTI, 2013, p. 49).

Compreender estes processos sobre os quais os professores falam diz respeito a mais um aspecto ético: saber ouvir sem julgá-los. Estar aberto às suas discursividades e a tudo a que elas possam representar não só em termos subjetivos, mas também políticos, sociais e culturais.

Ao abrirem-se para dar entrevistas, os docentes também assumem determinados riscos políticos sobre o que dizem, fato que pode ter consequências em suas vidas pessoais e profissionais, principalmente quando se vive e trabalha em uma cidade pequena do interior. Esse aspecto deve ser considerado para a preservação desses depoentes.

Desta maneira, ao concordar em colaborar com suas narrativas, os entrevistados demonstraram relativa confiança no pesquisador para expor, de forma consciente ou não, suas visões de mundo e leituras mais profundas sobre os fatos narrados. Suas interpretações devem ser respeitadas, embora problematizadas. Por mais que se tratem de leituras subjetivas, ao serem trabalhadas num conjunto de trajetórias pessoais e profissionais, são indispensáveis para uma compreensão mais ampla da historicidade que compõe as práticas de ensino de História no sertão alagoano.

Para realizar a pesquisa de campo entramos em contato com a 11ª Gerência Regional de Ensino, responsável pelas escolas estaduais situadas no alto sertão alagoano e com a Coordenação de Humanidades da Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (AL) para estabelecer parceria e apoio institucional. Delas obtivemos o apoio de maneira bastante solícita fornecendo alguns dados estatísticos, atas de cursos e projetos que foram importantes para confrontarmos e contextualizarmos com os dados emergentes nas narrativas dos professores.

Verificamos que no município de Delmiro Gouveia há quatro escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino⁸⁰, todas localizadas no perímetro urbanizado do município. Estas escolas oferecem Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, entre outras modalidades de ensino, atendendo, assim, 1.872 alunos, sendo estes provenientes tanto do centro urbano, como de povoados rurais mais distantes e de comunidades quilombolas, por exemplo. Já na rede municipal de ensino de Delmiro Gouveia há 30 escolas, totalizando 9.855 alunos matriculados em 2018, conforme o censo escolar da GERE de 2018. Conforme os próprios professores de História expuseram em seus relatos, pelas difíceis condições de trabalho e baixa remuneração a que são submetidos, muitos deles integram ao mesmo tempo as redes municipal e estadual de ensino⁸¹.

⁸⁰ Escola Delmiro Gouveia, Escola Francisca Rosa Costa, Escola Luiz Augusto Azevedo de Menezes e Escola Watson Clementino da Silva Gusmão. ALAGOAS. Relação das escolas/diretores/endereços – 11ª CRE. *Planilha 1*. Gerência de Gestão Compartilhada. s/d.

⁸¹ Entre as redes municipais do sertão em que os entrevistados afirmaram atuar situam-se Delmiro Gouveia, Água Branca e Mata Grande (AL), Canindé do São Francisco (SE) e Paulo Afonso (BA). Esse fato foi importante por possibilitar que nosso trabalho contemple práticas de ensino de considerável abrangência geográfica no contexto local.

Posteriormente tivemos de elaborar um roteiro de entrevista sobre a história de vida dos professores que contemplasse aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, institucionais, normativos, formativos, afetivos, estratégicos, saberes e práticas a fim de conseguir avançar na intimidade que compõe as suas experiências em torno da história e cultura negra.

Construímos um roteiro de entrevista a partir do qual os professores puderam contemplar temas, passagens, tensões, posicionamentos e expectativas, sua vida, sua formação e atuação profissional. Isso permitiu levantar a partir das suas narrativas os eixos temáticos (BENELLI, 2014) ponderados e as origens, sentidos e relações dos saberes que possuem quanto a ser professor, à cultura afro-brasileira e atuar como um professor de História que ensina sobre a cultura afro-brasileira no sertão.

Nosso roteiro compunha-se de perguntas abertas, simples e diretas. Tivemos o cuidado para não fazer questões encerradas em si mesmas, pois o objetivo era fazer os entrevistados narrarem, descreverem, problematizarem e justificarem suas respostas e não apenas sintetizar ou reduzir suas falas a concordâncias e discordâncias superficiais. Procuramos evitar também o malabarismo e manipulação de perguntas que conduzissem a uma resposta direcionada, deixando-os sem alternativas (ALBERTI, 2013; MEIHY; HOLANDA, 2013).

As formas pelas quais entramos em contato com os professores participantes da pesquisa foram várias: visitando as escolas, promovendo oficinas, contatando por meio das redes sociais. A partir disso, foi-lhes apresentado o objetivo, a justificativa da importância do tema em questão, os fundamentos teóricos, a metodologia e os princípios éticos adotadas na pesquisa. Na conversa inicial foi-lhes explicado que o princípio seguido nesta pesquisa não privava por instrumentalizá-los, tornando-os objetos, mas construir uma colaboração investigativa mútua em que pesquisador e narradores construíssem e resignificassem de forma horizontal seus saberes, práticas, experiências e subjetividades. Afinal, o pesquisador também é professor. Contudo, percebeu-se que alguns docentes ficaram inseguros. Alguns deles alegaram achar a ideia do projeto muito importante, mas ao mesmo tempo ficaram receosos em ter de “abrir” suas vidas, seus saberes, suas práticas à sociedade, pois isso incidiria, de algum modo, em formas de ajuizamento social sobre eles. Por mais que tenhamos esclarecido que cumpriríamos os princípios éticos de preservação das identidades sociais dos participantes, ainda assim, não ficaram à vontade em serem “avaliados” (como pareciam pensar) por um pesquisador da Universidade Federal de Alagoas.

Inicialmente tivemos a disponibilidade de seis docentes e, durante as próprias entrevistas, alguns entrevistados indicaram outros docentes que consideravam referências para a discussão e que poderiam colaborar na pesquisa. Conseguimos adesão de mais dois

professores. Ao final das idas em campo, realizamos entrevistas com oito profissionais, sendo cinco mulheres e três homens. Esse número reduzido de entrevistas explica-se também pela impossibilidade de se trabalhar com grandes quantidades de participantes devido ao caráter prolongado e denso desse tipo de narrativa, pois, do contrário, poder-se-ia incorrer no erro de trabalhar muito superficialmente os dados apresentados ao longo das entrevistas⁸².

É importante dizer ainda que nosso projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa, através do sistema Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o número de inscrição de protocolo: 3.082.521. Por questões éticas, os nomes dos professores e professoras participantes desta pesquisa foram preservados a fim de evitar exposições e suas respectivas consequências sociais e políticas na vida desses profissionais.

Deste modo, atribuímos alguns nomes fictícios que atenderam inicialmente a dois critérios: a) A memória cultural afrodescendente; são nomes de personalidades históricas e personagens literárias negras que marcaram a história do Brasil por ter representatividade política, cultural, artística, social, religiosa, etc.; b) O perfil do professor durante a entrevista, sua maneira de falar, seu comportamento ou a situação que cada um parecia representar para o pesquisador: uma prisão, uma agonia, um empoderamento, uma luta, um fundamento político, dentre outras.

Por vezes os critérios A e B parecem não estarem conectados quando se lê as narrativas. Isso acontece porque foi considerado mais o perfil do narrador do que a própria simbologia do referencial negro trazido para esta metáfora. Assim, temos:

A professora **Yewá**, que recebeu o nome de uma divindade feminina, orixá das coisas belas, mas intocáveis, fugidias. Isso explica-se pelo caráter tímido, pelo seu comportamento isolacionista. Ela não gosta de falar em público ou de estar em festas, em grandes aglomerados, prefere não ser percebida. Gosta de executar bem o seu trabalho, ser eficiente e ética, mas prefere refugiar-se na tranquilidade do lar, da família e das atividades cotidianas. Distante dos aglomerados, que lhe fazem tremer a alma, ela parece invisível, mas deixa pela cidade o rastro de uma estética compromissada com sua profissão de formar cidadãos.

O professor **Milton Santos** foi assim designado pelo seu perfil cientificista. Sua fala direta ensaia uma objetividade, uma crítica aspirante à transformação da sociedade local. Ele se porta de forma mais séria e é pela sua sede acadêmica que analisa o contexto local. A narrativa desse professor, ainda bastante jovem, é repleta de ideais, influenciada por muitas leituras e análises científicas, marcada por uma calma analítica que tece críticas curtas, rápidas, mas nem

⁸² Os resultados das entrevistas serão apresentados nos próximos capítulos.

por isso menos profundas quanto às estruturas a que denuncia e as proposições de mudança que elabora.

A professora **Dandara** é uma mulher que demonstrou muita força e disposição para lutar pela própria sobrevivência. Por isso ela recebeu o nome da guerreira que foi esposa de Zumbi dos Palmares, uma mulher que morreu lutando para não se entregar aos poderes dos algozes. Esta professora narra, com certa doçura, as ambiguidades de uma vida simples, com marcas doloridas de sua condição feminina e negra no sertão. Contudo, não perde a altivez e a segurança enquanto narra, olhando nos olhos de seu interlocutor. Tanto as necessidades materiais quanto os ideais nos quais acredita como seus pertencimentos múltiplos e compromissos profissionais, a fazem uma professora que fala com emoção e cautela analítica as situações sociais e pedagógicas que narra.

O professor **Alafim** recebeu, por sua vez, o título do soberano político do império yorubá durante o século XIX. O alafim mais famoso foi aquele que se tornou um orixá bastante reverenciado no Brasil: Xangô. O arquétipo desse orixá diz que ele é o senhor do trovão, da masculinidade, aquele que fala para pôr fim a uma discussão. O professor entrevistado, de mesmo modo, falava alto como um trovão e colocava a sua razão com sabedoria e alargado senso de justiça. Era dessa forma que este professor narrava a própria vida. Parecia um rei que dominava a sala de entrevista como se fosse seu palácio. Mas o orixá Xangô representa também o valor social da justiça. O professor, negro, de origem pobre e candomblecista, possui uma história atravessada por desafios impostos pelas desigualdades das estruturas sociais locais que se converteram em saberes engajados por justiça social.

A professora **Rosa** faz uma referência à ambiguidade da personagem do romance *A Escrava Isaura*, escrito por Bernardo Guimarães. A escrava “mulata” que demonstrava incômodo com sua cor e condição cativa, buscava construir subterfúgios para se safar de situações incômodas. Essa professora se posicionava de forma sempre fluida, construindo e desconstruindo as ideias que debatia. Ela mostrava um potencial de mobilidade, orgulhava-se da sua ascendência mestiça e bem-nascida, além da educação que recebera, mas ao mesmo tempo mostrava que sua subjetividade foi doutrinada, docilizada e aprisionada em valores que a confortavam sob o título de tradição. A tônica de sua narrativa está na angústia que lhe incumbe o exercício da profissão docente e o apelo a uma espécie de multiculturalismo humanista que privilegia a perspectiva do embranquecimento.

A professora **Maju** recebeu esse nome por alusão à jornalista Maju Coutinho, uma vez que trouxe um discurso curto, direto, informativo. Sua delicadeza e segurança deram leveza à história de vida, aos cenários e mesmo aos conflitos que reconstruiu. Ela desvelava um mundo

de resistência feminina e de conquistas pessoais. Entretanto, a sua fala demonstrava um caráter informativo, quase jornalístico, em que ela pareceu não ter permissão ou se sentiu à vontade para expor opiniões mais críticas, sobretudo devido ao perfil institucional no qual está ligada. Foi a mais rápida das entrevistas, mas mesmo assim não deixou de demonstrar os desafios implicados em práticas sociais e pedagógicas racializadas.

A professora **Tia Marcelina** carrega uma história de religiosidade reprimida e revolta social desde a história familiar, por isso foi associada aqui à figura de Tia Marcelina, que é um símbolo da resistência afro-religiosa de Alagoas. Ela morreu no início do século XX por professar a fé nos orixás. Pensar em Tia Marcelina é lembrar de alguém que não perdeu as convicções apesar das pressões externas. Era assim que essa professora se colocava. O conteúdo de sua fala não revela o mesmo teor da personagem que a representa, mas alguns dados comuns como o foco da experiência religiosa na sua narrativa e a sua imposição de convicções sociais tinham uma luz parecida.

O professor **Griô** recebeu este nome pela forma como gosta de contar as histórias. Muito falador, ele adora contextualizar. O Griô é um tradicional contador de histórias entre alguns povos do oeste africano, eles são famosos por guardarem muitas memórias e transmiti-las pela oralidade. Esse professor é alguém que se demora nas palavras saboreando-as entre performances estéticas e políticas cujos efeitos de sentido são polifônicos e ambíguos. Ele fazia questão de expor memórias problematizando os conceitos, narrava sem pressa em sua prolixidade, buscava demonstrar erudição e ajuizava a tudo, moralizando o tempo todo. Foi uma das narrativas mais longas e performáticas.

Foi assim que, pensamos, recriamos as identidades desses sujeitos, aludindo a representações de personagens negros que ilustram a galeria de memórias concretas e fictícias da negritude brasileira, considerando suas formas de falar, contar, narrar. É assim que eles tomam novos conteúdos e formas nesta tese, apenas enquanto metáforas e não como correspondentes reais aos nomes fantasia pelos quais são apresentados.

Na próxima página apresentamos um quadro que sintetiza o perfil de cada docente entrevistado:

Quadro 1 - Perfil dos Professores								
Nome	YEWÁ	MILTON SANTOS	DANDARA	ALAFIM	ROSA	MAJU	TIA MARCELINA	GRIÔ
Idade	47	28	39	48	52	34	41	40
Etnia	Negra	Branca	Negra	Negra	Parda	Branca	Indígena	Parda/Negra/ Cabocla
Gênero	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Fem.	Fem.	Mas.
Religião	Católica	Nenhuma	Católica	Candomblecista	Católica	Católica	Evangélica	Cristão
Condições de origem familiar	Classe média	Pobre	Pobre	Pobre	Classe média	Pobre	Pobre	Pobre
Estado civil	Casada	Casado	Solteira	Casado	Divorciada	Casada	Casada	Solteiro
Natural	Delmiro Gouveia	Delmiro Gouveia	Delmiro Gouveia	Delmiro Gouveia	Cícero Dantas (BA)	Paulo Afonso (BA)	Delmiro Gouveia	Delmiro Gouveia
Formação inicial	Lic. História	Lic. História	Lic. Pedagogia Lic. História	Lic. Pedagogia	Lic. História	Lic. Geografia	Lic. Pedagogia	Lic. Pedagogia Lic. Filosofia
Natureza da instituição	Pública	Pública	Privada Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública Privada
Formação complementar	Espec. em Metodologia do ensino de História e Geografia	1. Espec. em Estratégias didáticas com usos das TIC. 2. Mestrado profissional em História	Não possui	Espec. Educação para as Relações Étnico-Raciais	Espec. Docência e Educação Infantil	Espec. Ensino de Geografia	Espec. Educação Infantil Espec. Metodologia do ensino de química e biologia Mestrado em Ecologia Humana	Espec. Ensino de Filosofia Mestrado em Ecologia Humana.
Natureza da instituição	Privada	Pública	—	Pública	Pública	Pública	Privada Privada Pública	Pública
Outros cursos	Magistério	Não possui	Magistério	Magistério	Magistério	Curso Normal	Magistério	Magistério
Situação profissional	Efetiva/ concurso	Efetivo/ concurso	Efetiva/ concurso	Efetivo/ concurso	Efetiva/ concurso	Efetiva/ concurso	Efetiva/ concurso	Efetivo/ concurso
Redes de ensino em que atua	Estadual (AL)	Estadual (AL) e Municipal (Delmiro Gouveia)	Estadual (AL) e Municipal (Água Branca)	Municipal (Delmiro Gouveia - AL)	Estadual (AL) e Municipal (Paulo Afonso - BA)	Municipal (Delmiro Gouveia - AL)	Municipais (Delmiro Gouveia - AL e Canindé do São Francisco - SE)	Estadual (AL)
Tempo de ensino	16 anos	07 anos	15 anos	25 anos	25 anos	11 anos	21 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro acima apresenta alguns dados importantes quanto ao perfil desse professorado. A média de suas idades varia entre 30 e 40 anos. A maioria é composta por mulheres (cinco), enquanto os homens figuram minoria (três). Quanto ao critério racial, esses professores apresentaram fato curioso. O critério adotado aqui foi a autodeclaração étnico-racial. Duas mulheres (Yewá e Dandara) e um homem (Alafim) se declararam, respectivamente, negras e negro. Um professor e uma professora, respectivamente Milton Santos e Maju, se declararam brancos. Apenas uma professora se declarou indígena (Tia Marcelina). Todos esses se posicionaram discursivamente numa categoria étnico-racial sem dificuldades.

Contudo, uma professora e um professor demonstraram apreensão quanto a esse quesito e se declararam pardos (Rosa e Griô). Eles recorreram ao argumento da mestiçagem biológica, às misturas entre as diferentes raças de seus pais e demais ancestrais e, portanto, não conseguem definir-se apenas em “um lugar”. Eles afirmaram que as cores de suas peles são difíceis de classificar e, portanto, não determinam seus pertencimentos em categorias como branca ou negra. Entretanto, isso não quer dizer que suas autodesignações sejam menos fixas, tampouco, menos racializadas do que as dos demais. A professora Rosa declarou-se apenas parda, mas o professor Griô se declarou numa categoria analítica bastante complexa: um “pardo-negro-caboclo”, um ser “sem pátria”. Esse fato corresponde não apenas à dificuldade de categorizar as pessoas conforme os fenótipos ou a ancestralidade genética de cada pessoa. Não é simplesmente a biologia que explica a existência dessas possibilidades plurais. Tal aspecto deve-se muito mais às tensões históricas acerca da raça como categoria sociológica através da qual se negociam privilégios, desvantagens e exercício de poder em nossa sociedade.

A maioria deles é natural de Delmiro Gouveia. Todas as mulheres se declaram cristãs, sendo a maioria católica e uma evangélica. Entre os homens, o professor Griô, pardo/negro/caboclo, se declarou apenas como cristão, já o professor negro (Alafim) definiu-se como candomblecista e o branco (Milton Santos) disse não professar religião alguma. A maioria desses docentes é casada. Quanto ao perfil socioeconômico, a maior parte desses profissionais se declarou de origem pobre, com exceção de duas professoras, uma negra (Yewá) e uma parda (Rosa), ambas de pele clara, que localizaram as suas origens na classe média sertaneja.

A maioria cursou o magistério durante a década de 1990, fato que os inseriu oficialmente nas salas de aula do sertão. Percebe-se que apenas metade deles possui a graduação em Licenciatura em História. Outros, formados em cursos como Pedagogia, Geografia ou Filosofia, atualmente ministram aulas de História como forma de complementar as suas respectivas cargas horárias nas redes de ensino em que atuam.

Seis profissionais concluíram suas graduações em instituições públicas. Apenas uma professora e um professor concluíram um segundo curso em faculdades privadas (Griô e Dandara). A maioria desses docentes obteve ou está em processos formativos de pós-graduação, na maior parte dos casos, em universidades públicas. Sete deles possuem especialização no campo da Educação, embora em diversas áreas de ensino. Dois possuem mestrado em Ecologia Humana (Griô e Tia Marcelina) e um cursa o mestrado profissional em Ensino de História. Apenas a professora Dandara, negra, católica, de origem pobre, formada há poucos anos em Licenciatura em História, não possui nenhum tipo de pós-graduação.

Todos eles são servidores públicos concursados para exercerem a profissão docente. Apenas duas professoras, uma negra (Yewá) e uma branca (Maju), atuam em apenas uma rede de ensino, respectivamente, estadual de Alagoas e municipal de Delmiro Gouveia. Apenas o professor pardo ensina somente numa rede de ensino: a estadual de Alagoas. Os outros cinco docentes são servidores de mais de uma rede de ensino, sendo a rede estadual de Alagoas e de algum município do sertão, ou de duas redes municipais distintas da região. O fato de se trabalhar em mais de uma rede de ensino está associado à necessidade de melhor complementação de renda do trabalhador docente na contemporaneidade. Isso é um fator que incide na precarização da sua prática profissional cotidiana, sobretudo quanto a temas específicos como é o ensino da cultura afro-brasileira dentro do ensino de História.

A média de atuação profissional no campo da docência desse grupo varia entre 10 e 20 anos de exercício. A maioria deles formou-se ainda antes da implementação da Lei nº 10.639/03 e só veio ter acesso às discussões promulgadas por essa normativa por vezes através de alguma pós-graduação e de poucos cursos de formação continuada aos quais puderam ter acesso na região em que moram e trabalham. Diferente é o caso daqueles que se formaram há poucos anos, sobretudo no *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Alagoas e, especificamente no Curso de Licenciatura em História (Milton Santos e Dandara). A professora Maju, por exemplo, embora tenha sido estudante no mesmo *campus* universitário e época que os docentes formados em História, formou-se no curso de Licenciatura em Geografia, onde, segundo ela, as discussões raciais eram muito raras, praticamente ausentes.

A diversidade de experiências e marcadores sociais que esse grupo nos apresentou trouxe grandes possibilidades de problematização, discussão e interpretação dos elementos que historicamente constituem os saberes que funcionam como dispositivos de suas formações pessoais e profissionais (JOSSO, 2002) e também dos elementos que interferem nas suas práticas de ensino de História sobre a cultura afro-brasileira na região em que atuam.

Os locais para a realização das entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados. Os critérios para as escolhas foram previamente determinados pelo pesquisador conforme as condições necessárias à realização tranquila das entrevistas, a saber: a existência de um local silencioso e sem a presença de pessoas que pudessem, por ventura, manipular, atrapalhar ou intimidar a fala dos entrevistados, um lugar, portanto, onde eles se sentissem à vontade para falar (ALBERTI, 2013). Neste sentido, por vezes, alguns entrevistados escolheram a residência do próprio entrevistador, as suas próprias residências, ou ainda a escola em que trabalhavam em horário de fim de expediente.

Cada sessão de entrevista iniciava-se com uma leve recapitulação sobre os propósitos da pesquisa com a intenção de esclarecer mais uma vez os objetivos da investida. Após isso era aberto o software de gravação de voz do computador do pesquisador e iniciava-se o procedimento de forma dialogada. De acordo com o perfil de cada sujeito, as entrevistas tiveram diferentes tempos de duração. A média de tempo de cada sessão era de duas horas, havendo algumas com apenas uma hora de duração e outra com mais de três horas⁸³.

As entrevistas foram gravadas pelo software de gravador de voz instalado no sistema operacional Windows 10, modelo 64 bits, salvas em pasta de arquivos virtuais no *OneDrive*, no HD externo e no próprio computador com os nomes dos respectivos entrevistados para serem posteriormente transcritas e conferidas.

É fato que o pesquisador, por ser professor universitário, tem efetivado alguns trabalhos nas áreas do ensino, pesquisa e extensão com foco na história e cultura afro-brasileira na região do sertão alagoano, sobretudo em Delmiro Gouveia⁸⁴. Além disso, o pesquisador assume no

⁸³ Embora devamos considerar que o tempo dedicado a cada entrevista incluía no mínimo uma hora antes, com a preparação, uma hora depois, com a organização do arquivo e, pelo menos, um mínimo de cinco horas de transcrição para cada uma hora de entrevista gravada. Houve casos em que precisamos de mais de cinco horas para realizar toda a transcrição de uma única entrevista. As entrevistas apresentaram a seguinte constituição: Profa. Yewá: entrevista concedida em 26 de fevereiro de 2018. Tempo da entrevista: 02:32:05; Prof. Milton Santos: entrevista concedida em 01 de março de 2018. Tempo de duração: 02:00:03; Profa. Maju: entrevista concedida em 07 de março de 2018. Tempo de duração: 01:10:16; Profa. Tia Marcelina: entrevista concedida em 09 de março de 2018. Tempo de duração: 01:54:15; Prof. Alafim: entrevista concedida em 14 de junho de 2018. Tempo de duração: 02:42:00; Profa. Dandara: entrevista concedida em 14 de junho de 2018. Duração: 02:59:49; Profa. Rosa: entrevista concedida em 05 de julho de 2018. Tempo de duração: 02:23:00; Prof. Griô: entrevista concedida em 10 de novembro de 2018. Tempo de duração: 03:11:10.

⁸⁴ Entre essas ações podem-se citar palestras, minicursos, oficinas e cursos de curta duração de formação docente sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, além de haver coordenado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História no *Campus* do Sertão da UFAL entre os anos de 2014 a 2016, abordando, principalmente a temática negra e, ainda executando projetos de extensão como o Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2013 – até o presente). Este último tem uma atuação significativa nas escolas públicas do sertão, sobretudo no mês da consciência negra. Além disso, este pesquisador vem desde 2013 ministrando a disciplina História da África e orientando pesquisas científicas com a temática negra no sertão. Dos oito docentes entrevistados, três já tiveram experiências profissionais com este pesquisador: um professor e uma professora que foram alunos durante a graduação em Licenciatura em História (Milton Santos e Dandara), e, esta mesma ex-aluna junto a outra professora foram supervisoras do PIBID (Dandara e Yewá). Os outros cinco

cotidiano uma estética e práticas culturais negras. Todas essas experiências e emblemas criaram por vezes alguns pontos de tensão prévia por parte dos entrevistados em ter de falar sobre um tema que julgam ainda “não dominar” frente a uma pessoa cujas ações eles mesmos reconhecem como sendo específicas do tema em questão.

Este fato não é novidade uma vez que a relação da entrevista é um ato atravessado por poder. Ela acontece entre duas pessoas mediadas por intencionalidades, sentimentos, precauções, performances, que produzem a fonte de pesquisa entre coparticipação e disputas. Essa constatação convoca uma série de procedimentos éticos para que seja realizada, e para que seja esclarecido que a investigação foi conduzida sem manipulações, coerções ou ajuizamentos de valor em relação ao depoente, articulamos uma espécie de cumplicidade prolongada e controlada (CAMARGO, 2013) à sensibilidade e à crítica indagadora.

Por mais que se dissessem estar “à vontade” diante do pesquisador, percebeu-se, em alguns comportamentos, nuances de breve constrangimento ou receio de usar um termo inadequado para não ofender as identidades do pesquisador, ou mesmo para não parecer um profissional preconceituoso, racista ou “não-sabedor” do tema abordado. Isso gerou algumas inquietações que são importantes de serem reveladas diante da postura crítica a ser tomada frente às fontes orais: *até que ponto eles/as estariam sendo simplesmente sinceros? Por outro lado, até que ponto não o estariam sendo?* Não há como medir com precisão, nem seria essa nossa preocupação central.

Enquanto produção de um saber-poder, a entrevista também coloca implicitamente a interdição a certas palavras mediante o critério e o juízo moral sobre o qual se debate. Assim, foi tecida uma narrativa que costura a decência das expressões e faz agir todo um conjunto de censuras do vocabulário (FOUCAULT, 1988) pelo qual o depoente poderia passar a ser visto como racista ou não. A entrevista enquanto dispositivo pedagógico da experiência de si põe em funcionamento essa técnica de sujeição pela qual o professor deseja tornar-se moralmente aceitável e profissionalmente adequado.

Porém, o fato do pesquisador habitar a cidade facilitou as relações: mora próximo às escolas, aos professores e aos terreiros de candomblé, visita estes espaços, anda pelo centro da cidade, pela feira, comparece aos eventos e festas públicas. Estar entre eles, imerso no cotidiano profissional, econômico, social e cultural da cidade ajudou a semear o sentimento de pertença

entrevistados só foram conhecidos à medida que o pesquisador visitou algumas escolas públicas e apresentou o projeto às gestões escolares e aos docentes de cada instituição perguntando quem se voluntariaria a participar da investigação.

e proximidade. Criou laços afetivos respeitosos e facilitou, acreditamos, tanto ganhar a confiança dos docentes entrevistados como prolongar nossas relações durante a pesquisa⁸⁵.

Estando nos locais escolhidos pelos respectivos narradores, coube ao pesquisador articular posturas diferentes, mas complementares tais como ter desenvoltura tecnológica, observar o andamento das entrevistas, demonstrar atenção e tranquilidade, evitar interromper os entrevistados, mas dialogar com eles, participando, falando naturalmente, fazer anotações no caderno de campo⁸⁶, criar novas perguntas a partir de falas que trouxessem novos dados importantes à pesquisa, adequar o roteiro de entrevista, completar a fala com pequenas informações para auxiliar a memória e expressão dos entrevistados, tudo isso sempre respeitando a fala e os sentidos elaborados pelos professores⁸⁷. Obviamente a execução de todos esses procedimentos no tempo de uma entrevista exige muito mais atenção e destreza do pesquisador. Nas palavras de Verena Alberti, “tudo deve funcionar harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador” (ALBERTI, 2013, p. 207).

As entrevistas foram transcritas com a ajuda de alunos da graduação das Licenciaturas em Letras, História e Geografia da Universidade Federal de Alagoas, *Campus do Sertão*.⁸⁸ Após a transcrição, cada entrevista foi concomitantemente ouvida e lida pelo pesquisador a fim de conferir a fidelidade das transcrições, localizar incompatibilidades e realizar a reescrita das mesmas. Uma vez conferidas, as entrevistas passaram pela fase do copidesque que, segundo Alberti (2013), não modifica o sentido das falas, apenas realiza pequenas correções de informações como nomes próprios, datas e correções ortográficas segundo os critérios da linguagem formal.

⁸⁵ Criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* a partir do qual nos comunicamos, agendamos entrevistas e combinamos aspectos da pesquisa. Com o tempo, os professores de História do sertão inseridos no grupo começaram a passar informes, divulgar reportagens, compartilhar denúncias políticas e reflexões sobre seu ofício e, por vezes, algumas experiências pedagógicas que realizavam e lhes proporcionavam satisfação pessoal e profissional.

⁸⁶ Alberti (2013) pondera que o caderno de campo é um recurso essencial para auxiliar no trato adequado das narrativas quando o pesquisador for fazer a análise do discurso. Nele anotam-se dados que reconstruem pela ótica do pesquisador, o contexto de produção da narrativa, como, por exemplo: nome do entrevistado, data, local e condições de entrevista, interferências de terceiros na entrevista, comportamentos, reações, emoções, gestos e entonações de voz do entrevistado, nomes próprios, datas, locais e situações importantes citadas pelo narrador.

⁸⁷ Durante algumas entrevistas, percebeu-se que, por vezes, alguns docentes pareciam querer não simplesmente a opinião do pesquisador, mas a sua aprovação. Alguns chegaram mesmo a verbalizar isso. Embora estabelecera-se um clima de conversa amigável entre os interlocutores, sempre que tal fato ocorreu, o pesquisador educadamente informou que não se tratava de uma avaliação por parte dele, mas de um exercício sincero sobre o que se sabia em relação ao discutido.

⁸⁸ Aproveito a oportunidade para agradecer aos hoje ex-alunos: Arielle Souza, Jefferson Lima, Lucas Nascimento, Raylane Carvalho, Ryclesia Carvalho e Tamires Vieira pelo compromisso e competência na transcrição atenta, sensível e complexa dos áudios das entrevistas.

Esse cuidado é importante para fins científicos, pois ao zelar pela inteligibilidade e formalidade do texto não abrimos mão da legitimidade do relato. Corrigir não significa alterar o sentido de um documento, fato que incidiria erroneamente na análise dos dados em questão e resultaria em manipulação na interpretação do objeto. Contudo, a publicidade que este trabalho toma e a forma como trata as formas de linguagem dos entrevistados implicariam nas representações sociais dos professores do sertão, pois o nível de “erros” ou de “informalidade” de suas falas pode não burlar a mensagem proferida, mas pode alterar as leituras sociais sobre suas identidades e competências profissionais.

Como professores e colaboradores da pesquisa, é importante preveni-los de posteriores constrangimentos. Assim, no copidesque, após as transcrições, os relatos foram registrados seguindo a norma formal da língua portuguesa. Após essa fase, as histórias de vida de cada docente foram organizadas em narrativas de forma linear para facilitar a visualização dos dados e a produção de categorias analíticas (embora no ato das entrevistas as memórias tenham seguido movimentos de rememoração muito diversos e não lineares).

Também foram sinalizadas nas transcrições as interrupções e os motivos destas, os marcadores como aumento de tons de voz, repetição de palavras ou expressões, as citações, as titubeações, os silêncios, gestos e sentimentos aparentes em diferentes falas. Esses fatores são extremamente relevantes para a análise do discurso, pois problematizamos as possibilidades e os motivos que fizeram com que os entrevistados pensassem, sentissem, agissem e expressassem de determinadas maneiras: *por que os silêncios? Por que estas ênfases? Por que os risos? Por que as lágrimas? Que relações sociais constroem, inflamam, angustiam ou acalmam os sujeitos das experiências narradas? Que arranjos criativos e estratégicos os seus discursos elaboram na produção dessas narrativas? O que dizem e o que não dizem?* Fazer uma análise do discurso é também atentar para a emoção que compõe sentidos em torno do que é e do que não é dito.

O potencial da história oral complementa-se não somente com o debruçar-se sobre as histórias de vida, comparando diferentes versões da experiência prática de uma categoria profissional, mas também e, principalmente, com a aplicação de uma análise do discurso.

Tudo isso conforme os propósitos da pesquisa e as indagações que se faz o pesquisador que consulta um documento de história oral, pode conter dados significativos, além de permitir uma análise de discurso propriamente dita, que, em se tratando de um acervo de depoimentos, pode engendrar estudos comparativos por gerações, grupos sociais, formação profissional, etc. (ALBERTI, 2013, p. 33).

Neste trabalho organizamos a análise dos dados nos dois capítulos subsequentes. O primeiro deles discute e problematiza as diferentes formas como concepções, valores e práticas racializadas foram subjetivadas ao longo da formação pessoal de cada sujeito entrevistado no contexto cultural do município de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas. Essas experiências de si ajudam-nos a entender alguns dos elementos que constituem os saberes docentes sobre a cultura afro-brasileira. Já o capítulo seguinte centra-se especificamente nos processos de formação profissional e nas práticas pedagógicas que esses professores exercem perante a temática étnico-racial.

5 CENÁRIOS, EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVAÇÕES RACIALIZADAS

Neste capítulo analisamos a formação dos sujeitos enquanto pessoas comuns, dotadas de saberes individuais e coletivos construídos ao longo de suas histórias de vida. Consideramos alguns aspectos históricos, políticos e culturais estruturantes do sertão alagoano a fim de vislumbrar o cenário em que se produziram e se cruzaram valores, percepções, sensibilidades, projetos e práticas que afetaram as subjetividades dessas pessoas a partir de critérios étnico-raciais.

Analisamos os dados produzidos nas entrevistas, momento em que os narradores vivenciaram processos de desconstrução de si mesmos em perspectiva crítica. Enquanto falavam sobre as suas relações familiares, processos de escolarização, formas de trabalho e lazer, muitos deles afirmaram que “naquela época” não entendiam bem algumas situações sociais que viveram. Ao produzirem lembranças de um passado refletido no presente, eles reavaliaram a própria experiência estabelecendo conexões entre si e o meio sociocultural. Isso gerou reações diversas: surpresa, decepção, angústia, indignação, piedade, vontade de construir-se moralmente como pessoas não racistas, o estabelecimento de novos compromissos éticos. Narrando sobre suas vidas os professores passaram a enxergar o racismo em locais, sujeitos e relações nas quais eles anteriormente “não viam” nem mesmo raças, como afirmaram.

Uma vez que estudamos as trajetórias de vida desses sujeitos, nos situamos temporalmente entre as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Entre 1980, 1990 e os primeiros anos após 2000 entrevistamos as suas infâncias, juventudes e fase adulta. É sobre alguns aspectos dessa história de subjetivação racializada que trataremos agora.

5.1 De Pedra a Delmiro Gouveia: aspectos da formação histórica de um município

No período colonial as regiões sertanejas do Brasil foram investidas de movimentos de povoamento para garantir a posse e presença da coroa portuguesa. A ocupação territorial da região, a que se ocupa esse trabalho, ocorreu por meio de doação ou da compra de sesmarias desde o século XVIII. Em 1769, por exemplo, o capitão Faustino Vieira Sandes comprou em um leilão ocorrido no Recife, uma sesmaria cuja área corresponde aos atuais municípios de Delmiro Gouveia, Piranhas, Olho d' Casado, Pariconha e Água Branca (FEITOSA, 2014; SILVA, 2015).

A história dessa região é marcada pela instalação de grandes latifúndios sob a posse de poucos homens brancos, senhores das terras e das gentes que nela habitassem, de fazendeiros

que investiram poderes privados para efetivar os objetivos públicos do Estado português. Com violência às populações indígenas e a inserção de populações negras como mão de obra escravizada, a história local pautou-se em relações políticas de dominação senhorial que delimitaram uma série de formas de compreensão e existência que se propagaram de forma capilar através do tempo.

No período imperial, após a criação da província de Alagoas em 1817, a região da sesmaria sertaneja ganhou nova jurisdição dando sequência a uma série de emancipações políticas e formação de novas municipalidades. Os senhores de terras continuavam orquestrando os modos de vida naquele ambiente. Assim foi também no recém-criado município de Água Branca e em um dos seus povoados que mais cresceu, Pedra, um aglomerado rural marcado pela presença de terras secas, planas e de numerosas rochas. A formação desse povoado se deu ainda no século XIX com a aglutinação de pessoas que para lá se deslocaram, fugindo das periódicas secas a fim de trabalhar na construção da Linha Férrea Paulo Afonso (LFPA)⁸⁹. Ao final da obra muitos trabalhadores fixaram moradia naquelas plagas, constituindo suas famílias e roças. Ali, entre várias negociações, se instalaria no início do século XX o empreendedor chamado Delmiro Gouveia que em pouco tempo se tornaria o “dono” do lugar.

Com a proclamação da República em 1889 a paisagem cultural do sertão alagoano mudou em alguns aspectos, mas em outros não. As províncias foram transformadas em estados e sob eles novas racionalidades legais se estabeleceram. No contexto da implementação do regime republicano no Brasil se realizavam discussões acaloradas sobre a urgência de se recriar a nação, modernizando-a. Contudo, essas discussões aconteceram mais em nível superficial do debate do que da prática política, pois a realidade era orquestrada pelas oligarquias locais que comandavam os municípios e governos estaduais gerando um fenômeno que a historiografia chamou de política dos governadores (NASCIMENTO, 2014; SCHWARCZ, 2019). Essa política estava fortemente associada ao coronelismo, mais centrada nas municipalidades.

A mudança de regime político foi acompanhada da conservação das estruturas de dominação e desigualdade. Nesse contexto, firmaram-se acordos entre militares, fazendeiros, industriais e o Estado. Tudo isso regado pela perspectiva eugenista, defendida por muitos

⁸⁹ A estrada de ferro foi construída sob ordem do imperador do Brasil, D. Pedro II. A obra durou de 1859 a 1889 e seu objetivo era facilitar o escoamento de produtos econômicos entre sertão e litoral, bem como facilitar a exploração dos recursos locais e garantir emprego para as populações acometidas pelas secas que flagelavam milhares de pessoas da região àquela época.

cientistas e intelectuais da época, o que gerou um Estado “formalmente liberal, mas fundamentalmente autoritário em suas práticas” (NASCIMENTO, 2014, p. 85).

Conforme explica Schwarcz (2019), o coronelismo foi um estado de compromisso por meio de relações de trocas entre o poder público e os senhores de terras. O capital privado dos coronéis era investido em obras de desenvolvimento dos locais onde as ações dos governos municipais e estaduais não atendiam. Enquanto isso, os objetivos econômicos e políticos desses homens, bem como os seus gostos e morais privados, geriam a vida pública das cidadelas em que habitavam e comandavam, perpetuando relações de apadrinhamento e subordinação perenes.

Foi nesse contexto que em 1902, após vários conflitos políticos e econômicos na capital pernambucana, o cearense Augusto da Cruz Delmiro Gouveia refugiou-se no estado de Alagoas. Ele recebeu apoio do governo do estado e dos coronéis do alto sertão, fixando-se no município de Água Branca. Ali comprou a fazenda Rio Branco, situada no povoado Pedra, instalando-se definitivamente em novembro de 1903. A partir desse momento ele contou com os incentivos fiscais facilitados pelo governo do estado alagoano para iniciar novos empreendimentos enquanto industrial, o que o tornou um novo coronel dos sertões⁹⁰.

Ele investiu seu capital e criou o núcleo fabril da Pedra que dispunha da Usina Hidrelétrica de Angiquinhos, a tecelagem Fábrica da Pedra e todo um conjunto de instalações suplementares como vila operária saneada contando com 258 residências, escolas, espaços de lazer como cinema e rinqe para danças, feira livre, lojas de fazendas⁹¹, armarinhos, padaria, açougue, duas casas comerciais que vendiam produtos variados, farmácia, um dentista, um posto médico e um cemitério.

Com a construção do núcleo fabril, novas levas de sertanejos migravam para o local em busca de trabalho, sobretudo após uma grande seca em 1915 que flagelou muitas pessoas (NASCIMENTO, 2014). Isso acarretou um choque cultural, pois aquelas pessoas pobres estavam acostumadas a outro estilo de vida: um ritmo mais lento e dependente da natureza. Esse fator cultural era um entrave ao objetivo mercantil de Delmiro Gouveia.

⁹⁰ Delmiro Gouveia morou desde a infância no Recife, onde conviveu com homens letrados, frequentadores dos altos ciclos sociais locais, tendo entre eles muitos europeus que viviam na capital pernambucana. Embora Delmiro Gouveia não tivera uma formação escolar suficiente, ele inseriu-se, por meio do trabalho assalariado, nos negócios de muitos desses homens que conheceu. Assim, adentrou os ciclos dos homens eruditos e de educação refinada, à moda europeia. Teve acesso a discussões políticas, econômicas e científicas. Aprendeu as técnicas da compra de matérias primas (sobretudo couro de animais fornecidos no interior de estados como Pernambuco e Paraíba), da comercialização e da exportação, tornando-se, ao longo do tempo, um empreendedor de referência nacional e internacional. Para aprofundar-se na biografia de Delmiro Gouveia, sugerimos a leitura de Nascimento (2014), pois este trabalho é o mais atualizado, perfazendo uma revisão crítica da vasta bibliografia sobre esse personagem histórico.

⁹¹ Como eram chamados os tecidos.

Para solucionar o problema, o investidor implantou e controlou um processo de socialização dos trabalhadores rurais em outros modos de vida conforme a disciplina ocidental: ao tempo dividido do relógio, ao processo de escolarização formal com suas práticas cívicas inseridas no currículo, ao ritmo de produtividade fabril, ao estilo urbanizado com modos recatados, higienizados, ordeiros e cristãos (NASCIMENTO, 2014). Deste modo, podemos afirmar que os corpos e subjetividades dos sertanejos foram (re)moldados, não sem resistências, através de um processo de disciplinamento que orientou condutas e plasmou valores socioculturais que foram cruciais para o funcionamento do novo arranjo social, político e econômico local.

Naquele momento as questões raciais se constituíam como preocupação de reorganização da nação conforme diferentes critérios de cidadania, uma vez que não mais havia a instituição da escravidão (SCHWARCZ, 1993; ALBUQUERQUE, 2009). Schwarcz (2019) explica que a racialização se converteu em linguagem na cultura brasileira e, durante a passagem do século XIX para o século XX, associava-se raça e meio em perspectiva determinista, afetando a política dos governadores e dos coronéis, penetrando deliberadamente nas políticas públicas.

Conforme Almeida (2019), a perspectiva racial no Brasil organizou práticas nos campos do direito, da economia e da política, produzindo um racismo estrutural, adentrando nas instituições públicas e privadas. Em nossa concepção, tal perspectiva gestou também as políticas públicas no campo da cultura, principalmente através da educação e das instituições escolares formais como as aplicadas na Primeira República, inclusive no sertão alagoano.

No bojo dessas discussões, a mestiçagem biológica e cultural que formava o Brasil era um dado incontestável, mas que deveria ser instrumentalizada para que produzisse novas formas de vida, novos sujeitos, na perspectiva do embranquecimento (MUNANGA, 2008). Já na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, publicada em 1902, o sertanejo foi tido como um mestiço “por natureza”. Contudo, a mestiçagem naquele momento estava atrelada no discurso científico à degeneração racial (SCHWARCZ, 1993). Destarte, na ideia de “autenticidade do sertanejo” não se construíram imagens de purezas raciais, mas o contrário disso: o mestiço, o mulato, o caboclo, o cabra, o moreno, o pardo, etc.

Entretanto, o perfil populacional de que Delmiro Gouveia dispunha no sertão era formado justamente por contingentes mestiços caracterizados pelo discurso das elites letradas como degenerados raciais – indolentes, ignorantes, supersticiosos⁹². Contra a “degeneração

⁹² Conforme Nascimento (2014), em 1917 Assis Chateaubriand publicou um artigo no qual utilizou termos como “indisciplina”, “nomadismo”, “misticismo”, “fetichismo bárbaro”, “sub-raça incivilizada” para descrever a

biológica” daqueles mestiços que seriam convertidos em seus trabalhadores assalariados, Delmiro Gouveia investiu num audacioso processo educador a fim de tornar os corpos dóceis e produtivos. Em pouco tempo “Pedra” tornou-se tema de propagandas políticas dos republicanos em oposição aos sertões da Bahia e do Ceará, estereotipados pela presença de movimentos messiânicos e revoltas populares. A imagem do sertão de Alagoas se impunha como espaço racional, produtivo, higienizado e bem educado.

Em contraponto ao desenvolvimento econômico local, a sociedade sertaneja foi reformulada sobre os princípios e as práticas de uma razão estruturante da desigualdade, dependência, discriminações raciais e violências. Naquele povoado instalaram-se as práticas de vigilâncias e punições em que todos moradores participavam observando, avaliando e denunciando vizinhos, colegas de trabalho, familiares, desconhecidos. Além das punições, o lugar teve determinados espaços segregados em nome da moral, dos bons costumes e da produtividade.

Ainda conforme Nascimento (2014), o modelo educacional incrustado no núcleo fabril da Pedra estava embasado em princípios liberais, noções positivistas, teorias médicas eugênicas, ideias do catolicismo social, noções de dever e lealdade, padrões de moralidade e práticas cívicas. Funcionando num estado de base latifundiária e rural, as campanhas educativas eram pautadas na “positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear e da religião” (NASCIMENTO, 2014, p. 107). Ainda após a morte de Delmiro Gouveia, assassinado com um tiro em 1917, o seu projeto político, econômico e cultural continuou, mesmo que em diferentes ritmos.

Em nome do progresso e da civilidade foram implementadas sequências de violências cometidas contra os sertanejos e contra modelos de identidades sociais, como a identidade negra, por exemplo, pois o racismo estava presente naquele universo de preocupações não só através das discussões eugenistas, mas também da reformulação do direito republicano, da produção de desigualdades econômicas, da política dos senhores brancos e dos currículos positivistas, eurocêntricos e cívicos implementados.

Assim, a cultura sertaneja foi reestruturada sobre valores e práticas conservadoras e autoritárias cujos ecos se estenderiam por muitas décadas através de relações de dependência e clientelismo, com ênfase em uma educação básica patriótica, disciplina e produtividade no trabalho, utilização da mestiçagem biológica como estratégia de barganha, ética cristã, normas de vigilância mútua e segregação de sujeitos estigmatizados.

população do sertão alagoano que estava se “civilizando” graças aos investimentos do empresário Delmiro Gouveia.

Como mostra Schwartz (2019), os valores morais e práticas das elites conservaram os seus privilégios políticos e econômicos mesmo na República. Diferentes expressões herdeiras do patriarcado tais como racismo, mandonismo, patrimonialismo, concentração de renda, limitação dos direitos políticos, corrupção, intolerância e violência são marcas estruturantes que se transformaram em linguagem na cultura brasileira, permeando as nossas percepções e atitudes cotidianas até hoje.

Estamos falando do racismo como um valor ético herdado e recriado na contemporaneidade (ALMEIDA, 2019), como um dispositivo produtor de identidades (CARNEIRO, 2005) cujo efeito é a garantia de privilégios de um grupo étnico-racial em detrimento das desvantagens causadas a outros grupos e pertencimentos. O racismo é central na cultura sertaneja. Historicamente ele ativa o jogo das identificações sociais no qual a mestiçagem é referenciada não no sentido de misturas raciais e culturais em movimento, mas no sentido de misturas cujo movimento leve a algum lugar predeterminado: o embranquecimento enquanto ideal biológico, cultural, econômico e político.

5.2 Sobre as formas e os sentidos do lugar: as relações étnico-raciais no cotidiano sertanejo

Em junho de 1952 foi criado o município designado como Delmiro Gouveia a fim de homenagear o coronel assassinado em 1917. A paisagem local foi transformada por novos ares de modernização com a construção de hidrelétricas na região: a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF) no município vizinho, Paulo Afonso (BA) e, décadas depois, Xingó, no município de Piranhas (AL). Mais uma vez formaram-se novas correntes migratórias para trabalhar nessas obras, o que levou muitas pessoas a transitar e mesmo morar em Delmiro Gouveia. Sua paisagem foi modificada. Chegaram pessoas de vários lugares do Brasil. Carros, pessoas, obras, saberes, projetos indo e vindo. Nas palavras do professor Griô, a cidade de Delmiro Gouveia desenvolveu-se conforme um “espírito meio cosmopolita” devido ao trânsito de pessoas vindas de capitais como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife.

Contudo, Delmiro Gouveia continuava uma cidade pequena, produzindo gêneros agropecuários como feijão, algodão, milho e leite. A Fábrica da Pedra durante 104 anos empregou grande parte da população local. Como nos conta Souza (2017), devido ao pequeno porte da cidade, as periódicas crises de estiagem e a pequena produção agrícola, a indústria, o comércio e a prestação de serviços tornaram-se as grandes bases da economia local. Esses setores atraíram novos moradores vindos de cidades vizinhas e dos povoados rurais, tornando Delmiro Gouveia uma cidade polo na região do alto sertão.

A maioria das pessoas que se deslocaram para essa cidade continuava a ser da região nordeste. Sua história a configurou como uma cidade de viajantes. Isso apareceu na fala dos professores: “meu pai veio em busca de trabalho, a família também acabou vindo. Eles moravam na rua dos Correios. Por esse motivo que ele saiu de Pariconha [AL], em busca de oportunidade, não é?!” (Profa. Tia Marcelina, 2018), ou como se diz em outra narrativa:

Meu pai é de Pernambuco. Ele é de Buíque, que é uma cidade próxima a Garanhuns. Logo jovem, aos seis anos, ele veio morar aqui em Delmiro Gouveia com o meu tio, irmão dele mais velho. Em seguida, a minha mãe. Ela é sergipana, de uma cidade⁹³ chamada Curituba que fica no interior de Canindé do São Francisco, e ela veio trabalhar como doméstica em uma casa de uma senhora, aqui em Delmiro (Profa. Dandara, 2018).

O município não adormeceu no tempo apenas reproduzindo relações cristalizadas, mas, apesar de todas as mudanças pelas quais passou, há muitas permanências nos valores e nas práticas que se perpetuam sutilmente nas formações e educação da população local. Apesar das diferentes conjunturas, encontramos muitos diálogos na memória cultural delmireense, mesmo que de forma inconsciente, entre valores e práticas daquele “projeto civilizador” implementado no início do século XX e as práticas discursivas dos professores que ministram aulas de História no sertão alagoano na contemporaneidade⁹⁴. Quando problematizamos a questão étnico-racial na elaboração de projetos locais de sociedade, percebemos que esses diálogos constroem distintas realidades pedagógicas e políticas. É preciso que lembremos sobre que tipos de relações de poder repousam os valores e práticas locais que se acostumaram, de alguma forma, a não serem incomodadas ou questionadas.

Foi nesse cenário interiorano que nasceram e viveram os professores que nos narraram suas vidas. Conforme os censos demográficos levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o município de Delmiro Gouveia entre as décadas de 1980 e 2000, manteve sua urbanização estável, apesar das transformações pelas quais passou (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, s/d). Segundo Souza (2017), até finais dos anos 1980 era mais comum ver carros de boi do que carros mecânicos circulando pelas ruas. Também o contingente populacional cresceu nesse período. Em uma década dobrou, passando de 26.768

⁹³ Na verdade, trata-se de um povoado.

⁹⁴ Embora, não podemos creditar a permanência desses valores morais conservadores apenas ao projeto educador de Delmiro Gouveia, pois eles foram atualizadas durante a ditadura civil-militar e, posteriormente, com a emergência do neoliberalismo que também tomava forma naquele local a partir dos processos de desenvolvimento industrial e comercial ali implementados.

mil habitantes, em 1980, para 40.292, em 1991. A maioria dessa população ficou concentrada no núcleo urbanizado da cidade e a menor parte nos povoados rurais.

Na década seguinte o contingente local cresceu pouco, tendo sido de 42.469 em 2000. O número de mulheres sempre foi maior do que o de homens. Um dos fatores para isso é que muitos deles saíam em busca de empregos em outras cidades e estados, o que contribuiu para que a educação e o cuidado dos filhos ficassem a cargo das mulheres. Em meio à aridez dos costumes dali, muitas delas foram enquadradas ao espaço privado, tornando-se gestoras rígidas das subjetividades infantis.

Então ela cuidava com maior carinho com aquele amor todo e sempre ensinava a gente. Só que ela era mais dura que meu pai, mais rígida, não é?! Ela era daquele estilo que cheirava nossas roupas quando chegávamos da festa, pesquisando nossas vidas sobre o que a gente tinha feito lá fora. Sempre muito cuidadora, em cima para gente não fazer nada de errado e nos podando ao máximo, não é?! “Vá por aqui”, “Não faça assim!” (Profa. Tia Marcelina, 2018).

O rigor da educação materna foi destaque em todas as falas, sobretudo das professoras. “Minha mãe sempre foi muito rígida, no sentido da educação. (...) Parece às vezes ser um pouco chata, mas não é. Porque realmente ela é muito rígida e dura demais. Exigente” (Profa. Maju, 2018). As mães sempre são apontadas como maiores referências na formação dos entrevistados, pois julgam ter internalizado os valores que elas ensinaram.

A maior parte da população local sempre foi pobre. Isso também se repete no discurso dos docentes. Apenas as professoras, Yewá e Rosa⁹⁵, têm origem em famílias de classe média alta. A primeira reconhece que foi criada numa família de direita, conservadora, de pessoas com consideráveis graus de formação, inclusive com diferentes gerações de mulheres formadas no magistério. Essa que era, à época, uma das poucas profissões respeitadas para as mulheres atuarem no espaço público e obterem relativa autonomia econômica. Yewá tem familiares que fizeram carreira na política local. Além disso, seu pai montou um pequeno comércio em Paulo Afonso e depois em Delmiro Gouveia. Até aí, lembra ela, morou numa boa e grande casa no centro delmireNSE.

Ela cresceu instruída pelas mulheres de sua família e cuidada pelas mulheres negras que lhes serviram como babás. Recorda ela, essas eram as presenças negras na sua casa. Após algum

⁹⁵ A professora Rosa nasceu e foi criada em Paulo Afonso (BA). Sua relação mais estrita no município delmireNSE se deu quando foi aprovada em concurso para ensinar na rede pública de ensino. Contudo, em termos de valores e práticas culturais, as duas cidades possuem muitos diálogos e tradições que circulam horizontalmente entre si devido ao próprio trânsito de pessoas.

tempo, o seu pai se tornou servidor público do município de Maceió e a família teve de mudar-se para morar na capital. Sua vida, avalia, foi economicamente tranquila durante muito tempo.

Já a professora Rosa teve uma vida confortável, embora não desfrutasse de toda a riqueza do avô materno. Sua mãe, mulher branca de família tradicional de uma cidade do sertão baiano chamada Cícero Dantas, trabalhou como costureira quando se casou com um homem negro que realizava jogos de azar. Conforme narra, ele era um homem boêmio que às vezes saía das rodas de jogos com dinheiro, às vezes sem nenhum. A vida razoável da família foi garantida pela ajuda financeira de seu avô, o que a garantiu o privilégio de estudar em algumas escolas privadas ao lado dos filhos das elites locais.

Essa já não foi a realidade da maioria dos professores entrevistados. Em Delmiro Gouveia, à época aqui compreendida, quase metade das habitações, sobretudo as periféricas, não dispunha de água encanada embora a maioria já tivesse acesso à energia elétrica. “Mudava muito de uma casa para outra e quando conseguíamos mudar a casa era bem humilde mesmo. Ainda hoje precisa de reforma, mas vai mudando aos pouquinhos e é assim que acontece” (Profa. Maju, 2018). Morando em puxadinho de família, como alegaram Alafim e Griô, em casas humildes e pequenas como disse Dandara, ou o professor Milton Santos: “eu morei em duas casas, são duas casas humildes, mas são casas do centro da cidade o que não quer dizer que são casas... de luxo. Centro da cidade, mas pega alguns bairros que têm pessoas carentes, ainda mais antes, há 15 anos” (Prof. Milton Santos, 2018).

Em condições ainda precárias, as famílias diminuíram a quantidade de filhos. A população jovem diminuiu de 16.239, na década de 1980, para 14.625 na década seguinte. Conforme avalia a memória do professor Milton Santos, a maior parte das pessoas pretas da cidade estava concentrada nas periferias, onde a pobreza e a falta de estrutura condicionavam a vida. A mortalidade infantil ultrapassava a margem de 77,3 óbitos por cada mil pessoas nascidas na década de 1980. Pobreza e cor estavam correlacionadas e isso marcou as lembranças do professor Griô:

E um fato que marcou muito na década de 1980 era o índice de mortalidade infantil. A gente morava em frente ao cemitério novo. Assim, a nossa casa estava... da minha casa, da janela da minha casa, eu via o cemitério e sempre passava aqueles caixões. É uma coisa que me marcou muito. Eu quase também embarquei num desses caixões. Era muito comum. Não havia saneamento. Diversas vezes fomos a hospitais (Prof. Griô, 2018).

Com mais crianças morrendo e as famílias gerando menos filhos, a população ficou mais adulta com o passar das décadas, concentrando maior adensamento entre as faixas etárias

de 15 a 46 anos. Esses jovens aumentaram o índice escolar formal. A taxa média cresceu acima dos 30%. Contudo, em Delmiro Gouveia foram grandes as limitações no quadro de instruções formais para a maior parte da população. Quem conseguiu dar prosseguimento aos estudos, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas, gozou do privilégio de portar diplomas em meio a uma sociedade desigual num estado com os piores índices educativos do Brasil nos anos 1990.

Devido a isso, o comércio informal e os trabalhos temporários se tornaram algumas das soluções possíveis para os contingentes populacionais com pouco ou nenhum grau de instrução escolar e qualificação profissional que habitavam a cidade (SOUZA, 2017). Os jovens passaram a trabalhar mais cedo, diminuindo os percentuais de dependência dos pais. O professor Milton Santos, por exemplo, trabalhava na pequena mercearia que o seu pai montou. Galgando níveis mais elevados de estudos, nossos entrevistados exerceram trabalhos nos setores secundário e terciário, pois precisavam complementar a renda familiar ou ter a sua relativa autonomia financeira, seduzidos pelo poder de consumo, visto como exercício de liberdade.

Os professores lembram que seus pais buscavam tornarem-se autônomos: vendendo alimentos ou utensílios nas ruas, abrindo mercearias e lojas de móveis, montando barracas na feira livre da cidade, etc. A vontade era de ser o próprio patrão, de ter dinheiro e exercer algum grau de mandonismo, entendido como liberdade masculina. Ao se tornarem autônomos, muitos chefes de família conseguiram adquirir alguns bens patrimoniais, o que denota a apropriação de valores morais elitistas do patriarcado local pelas classes populares (SOUZA, 2018). Porém, a confluência de alguns episódios levaram esses pais a perder tudo: as “farras”, o confisco da poupança durante o governo de Collor ou a falência do estado de Alagoas na época do governo de Divaldo Suruagy (1995 a 1997), quando o estado chegou a passar cerca de sete meses sem pagar seus funcionários. Em Delmiro Gouveia quem comprava não tinha mais dinheiro para pagar a quem devia. Muitos pequenos empreendedores fecharam seus negócios. Os entrevistados lembram que por vezes ouviam as conversas aflitas dos adultos quanto aos infortúnios financeiros que os atingiam.

Era nesse ambiente, entre a pobreza, a estrutura urbana e instrução precárias, as segregações de gênero, de etnia e entre as crises econômicas numa pequena cidade do interior, que cresceram esses sujeitos. Eles e elas foram preparados para uma vida de “boa moral”, conforme a rigidez da educação materna que receberam. Entre os ensinamentos subjetivados estavam: honestidade, verdade, dignidade, respeito, honra, compromisso, higiene, bondade, disciplina e resiliência. Também a valorização dos estudos, do trabalho e da fidelidade à “palavra de Deus”. Apenas a professora Tia Marcelina citou o “respeito a todas as pessoas” como um valor ensinado em sua casa, mas pelo seu pai.

No entanto, como no cotidiano há a prática de muitas morais diferentes (FOUCAULT, 1984), a própria noção de respeito a alguém sempre foi relativizada na sociedade local. A professora Yewá, por exemplo, afirmou que sua avó paterna, uma conhecida professora na cidade, era uma mulher “extremamente racista” (Profa. Yewá, 2018). Já o professor Milton Santos conta que em sua casa sempre perpassaram discursos hegemônicos em nome da moral e dos bons costumes “até por eles [seus pais] reproduzirem sem muita noção sobre o ‘bandido bom é bandido morto’, sobre o homem ser o chefe da casa, entendes? Esses discursos não são novos, mas têm ganhado novas roupagens hoje, não é?!” (Prof. Milton Santos, 2018).

Ao reavaliarem a experiência étnico-racial no sertão afirmam que na época de suas infâncias e juventudes eles não percebiam sequer raças, quiçá, racismo. Relativizam a constituição mestiça de suas famílias, talvez para amenizar os conflitos raciais no interior de suas próprias casas. Ao explicarem que seus grupos familiares são biologicamente misturados, dizem que não conseguem se definir em termos étnico-raciais com clareza quando se pergunta sobre isso, embora os professores brancos e negros não tivessem dúvidas em responder “o que” são quando questionados sobre as suas etnias. Apenas os pardos problematizaram essa informação colocando-se numa fronteira étnica.

Por terem familiares negros, argumentaram, não subjetivaram valores racistas. Em seus discursos, a pretensa proximidade afetiva ou a mistura biológica são usadas como argumentos que os livrariam da possibilidade de reproduzir o saber-poder que é o racismo. O tempo todo repetem expressões que reforçam esse tipo de ideia: “minha relação com crianças negras é muito saudável, natural. É porque a minha mãe é negra” (Profa. Maju, 2018) ou como parece fazer pensar o professor Griô: “meu pai tem também uma mistura de raça porque minha vó, eu me lembro que era negra, tinha o cabelo crespo, linda” (Prof. Griô, 2018). Os enunciados desses sujeitos incitam a pensar numa existência mecânica entre proximidade sanguínea, com familiares negros, e a não subjetivação de uma perspectiva racista. Expressões como “saudável” ou “natural” para caracterizar relações pessoais cotidianas, bem como adjetivos como “linda” para definir uma pessoa negra, são construções discursivas produzidas por suas memórias no presente, acerca desse passado, o que não é garantia de que suas relações tenham sido construídas fora de uma perspectiva racial hierarquizada.

As próprias relações familiares não eram tão harmônicas assim. Alafim conta que é filho de uma mulher branca e loira e de um pai de pele um pouco escura, mas que se via como um homem branco. Esse professor cita ainda um tio negro e sua avó “cabocla”. Sua irmã, contudo, era branca como a mãe. A essa irmã costumava serem ofertados todos os mimos de seus pais enquanto ele, criança de pele escura, ficava um pouco “descuidado”, daí ser o mimo, o

“negrinho da vovó”, mulher também de pele escura, mas tida como “cabocla”. Contudo, ele não considera que a avó o superprotegia por questão de identificação em relação à cor da pele, mas apenas por vê-lo como uma criança descuidada pelos pais.

Conforme Dandara, na cultura local é muito comum entre as pessoas mais velhas, de pele escura, dizerem-se caboclas e não morenas, tampouco negras: “e não diz negro, diz caboclo. Minha avó tem a pele escura e o cabelo lisinho, bem característico de uma pessoa indígena. Essas ligações, assim, mas a maioria são todos negros. Mas quando eles falam, eles falam que são caboclos: ‘eu sou é caboclo” (Profa. Dandara, 2018). Relembrando a sua vida, a professora Yewá considera que eram poucas as pessoas que poderiam ser consideradas brancas “de fato” em sua família, mas naquela época eles não se pensavam assim. Afirmar a branquitude era um bem prestigioso naquela sociedade. Justamente devido à tez clara de sua pele e aos ensinamentos dos familiares mais velhos, ela mesma não se via como uma criança negra.

Já a mãe dos professores Griô e Tia Marcelina parecia não gostar de negros, embora os entrevistados não tenham chegado a afirmar isso abertamente, muito provavelmente pelo peso político que uma declaração dessa venha a ter sobre a memória dela. Griô afirma que sua mãe, mulher indígena, embora não tenha mencionado a cor da pele dela, só contratava pessoas brancas para a auxiliar a cuidar das crianças e fazer os trabalhos domésticos. Conforme narrou Griô, para sua mãe, ele nunca foi considerado um negro, mas sim um moreno claro ou um caboclo. Até hoje para esse professor a ideia de “típico negro” está associada à pele muito escura, cabelo crespo e nariz largo. Nesse sentido, como ele possui a cor da pele um pouco mais clara, o cabelo fino, encaracolado e um nariz afilado, ele não pode ser considerado negro, mas sim um mestiço, ou como diz ele, um caboclo, “sujeito sem pátria” (Prof. Griô, 2018).

Analisando os dados étnico-raciais dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010, Nascimento e Carvalho (2019) identificaram que a cidade de Delmiro Gouveia sempre apresentou maior índice demográfico de pessoas negras, conforme os critérios de classificação étnico-racial do IBGE, ou seja, somando-se os sujeitos que se declararam pardos e pretos. Entre 1991 e 2010 os pardos sempre foram maioria na cidade, diminuindo de 78,16% para 67,38%, seguidos pelos indivíduos brancos, que aumentaram de 19,86% para 26,03% e, por último, pelas pessoas pretas, que aumentaram de 1,9% para 5,79%. Mais da metade da população de Delmiro Gouveia possui a pele escura. No entanto, se para o IBGE elas são negras e negros, para os próprios sertanejos, em suas concepções e discursos particulares, a maioria se pensa como mestiço, pardo, moreno. Nesse sentido, é interessante a leitura que o professor Griô faz do passado da cidade. Para ele, nas décadas de 1980 e 1990 não existia uma consciência da história da exclusão do negro em Delmiro Gouveia, havia apenas a perpetuação do racismo enquanto

valor, linguagem e comportamento nas relações cotidianas dos sertanejos. Ele mesmo assume que as pessoas negras foram apagadas de sua memória.

Essas relações eram ambíguas nas suas infâncias. Ao afirmarem que “naquela época” não enxergavam as diferenças étnicas nas suas experiências infantis, a princípio parecem pintar um quadro de harmonia e democracia social. As crianças brincavam juntas, recebiam instruções e afetos de familiares, vizinhos e de professores. Parecia não haver distinções entre negros e brancos, talvez pelo fato das pessoas de pele escura não se verem como negros: “tinha muitas [crianças negras], mas não tinha conflitos raciais com elas, naquela época não existia diferença de cor de pele, mais tarde a gente começou a ver isso, mas não são as crianças. São os adultos” (Profa. Rosa, 2018).

Assim eles reconstroem o cotidiano alegre das brincadeiras infantis: ora nos quintais das residências ora nas calçadas ou no meio das ruas, à luz do dia. Ruas, em grande parte ainda de terra, sem grandes movimentações de carros. À sombra das árvores e sob os olhares vigilantes dos adultos, brincava-se de panelada, sete cacos, queimada, amarelinha⁹⁶, de roubar a bandeira, ciranda, boto se esconde, de pular elástico, jogar futebol, andar de bicicleta, tomar banho nos barreiros construídos para armazenar águas das poucas chuvas do sertão.

O professor Milton Santos lembra que quando criança brincava muito no povoado Cruz, uma comunidade negra certificada como remanescente quilombola. Ele teve acesso a esse espaço porque era amigo dos filhos da vizinha, que tinha uma casa naquele povoado, pois era casada com um homem quilombola. Ali ele podia andar a cavalo e também tomar banho nas águas gélidas e esverdeadas do rio São Francisco.

Entretanto, esse cenário bucólico é cortado por relações em que os fenótipos étnico-raciais eram critérios que definiam condutas e formas desiguais de exercícios de poder. Muitas vezes os narradores atribuem o peso disso às práticas discursivas dos adultos em relação às crianças. O caso do professor Griô, brincando com seus demais irmãos, irmãs e primos refletiu a respeito.

Mas naquele período mesmo eu já sofria preconceito. Eu não entendia bem, mas acho que dos oito aos nove anos. Meus primos eram brancos e às vezes me rejeitavam, então eu sempre estive brincando só. Brincava em cima de casa, brincava no mato, sempre sozinho e eles me dispensavam. Aí certa vez nós estávamos, quando eles brincavam comigo, nós estávamos brincando em grupo de crianças e me escondi entre pneus de um caminhão. Aí o dono do caminhão era branco e disse “saia daí seu negrinho maloqueiro”. A partir desse momento eu questioneei a minha mãe: “o que queria dizer negrinho?”.

⁹⁶ O nome mais comum dessa brincadeira na cidade era “avião”.

Ela apresentou um semblante triste. Posso dizer que a interpretação era muito pequena. Ela não disse, mas ficou triste. Semblante... Interpretei que era uma coisa ruim, entendes? “Ser negrinho” (*sorrindo*) e... (...) eu me lembro também que na infância um amigo do meu pai dizia que eu ia ser bandido. Que pelo meu comportamento, eu ia ser bandido, porque eu brincava e batia também. Todo garoto bate, não é?! Entre quatro e cinco anos brincam de bater também, mas por que os outros que também me batiam não poderiam ser bandidos e eu sim?! Eu acho que pela questão da cor, mas isso é um achismo, não perguntei ao meu pai (Prof. Griô, 2018).

Também Dandara lembra que embora em situações cotidianas de relações tranquilas as pessoas não se referiam umas às outras por menção à cor de pele mas, na hora do conflito, a categoria “negro”, “negrinho” ou outras derivações, eram utilizadas para reprimir, ofender, excluir ou ameaçar. Isso acontecia bastante nas relações em que adultos se sentiam provocados pelas crianças.

Aí, era um campo ali, fizeram campinho para jogar bola. Eu tenho um irmão que é um dos mais pretinhos lá de casa. Aí ele é bem desaforadinho, é bem pavio curto. Nesse jogo, no campo, ele pegava briga que só a gota! Só víamos chegar reclamações em casa: “aquele negro da peste!”. E era assim que se ouvia. Às vezes, alguém não se refere ao nome. Sempre chama “aquele negro disso!”, “aquele negro daquilo!” (...). Eu acho que era para inferiorizar ele de alguma forma (Profa. Dandara, 2018).

Ela lembra de homens com mais de 40 anos de idade que, ao reclamarem das travessuras de seus irmãos, referiam-se a eles com muito ódio no meio da rua, às portas de sua casa, chamando-os de “esses negros”. Episódios como esses contribuíram para que essas crianças subjetivassem de diferentes maneiras as relações étnico-raciais, naturalizando sentidos pejorativos para a negritude. A fala do professor Alafim trouxe a tônica recreativa do racismo reproduzido entre os infantes como algo banal:

O povo tinha uma ciranda, uma ciranda incrível... Eu nunca esqueci do... Puxa que maldade. Tinha uma: “plantei uma cebolinha no meu quintal, nasceu uma negrinha de avental, samba negrinha, eu não sei dançar, pega o chicote que ela dança já”. A gente cantava isso a título de ciranda. E eu hoje [*sussurrando*]: “PQP, minha gente... QUE VIOLÊNCIA!” Faziam isso com as crianças naquela época... Introduziam isso em musicalidade, pra você cantar de forma preconceituosa, sem você nem ter noção que estava agredindo figuras. Hoje eu digo, poxa... Acontecia? Acontecia. Não só essa, como outras, não é?! “Negra do sovaco fedorento”, tinha uma música que falava isso. Eu lembro dessas músicas, mas na época a gente não tinha maldade nem de perceber que isso feria alguém, mas que isso existia, existia (Prof. Alafim, 2018).

Práticas discursivas como essas, herdeiras de uma sociedade escravista e que convertem o racismo em linguagem, subjetivam crianças e adultos que refazem as falas e os rituais diários de segregação social das pessoas negras em diferentes tempos, locais e situações. Tudo isso era amenizado ou encoberto por enunciados que conferiam outros valores às relações pessoais. O respeito aos mais velhos e aos familiares era mais ensinado do que o respeito aos negros. Às vezes, por ter familiares negros, sobretudo quando mais velhos, o respeito à sua condição ancestral apagava a sua condição racial, o que mais uma vez apagava a memória dos conflitos raciais na instituição familiar.

O problema étnico nunca foi algo que eu pensei na minha infância porque meu primo, meus avós são negros e eu fui criado na casa. Passei muito tempo na casa do meu avô e com meu primo a gente nunca discutiu essa ideia do negro como algo diferente. Nunca tive essa percepção nem de achar como alguém que precisa de um cuidado especial ou visto de forma diferente (Prof. Milton Santos, 2018).

No entanto, também as crianças produziam o racismo entre si. O professor Griô conta que desde oito ou nove anos de idade começou a se sentir rejeitado pelos próprios primos e amigos. Na época ele não sabia porque isso acontecia, mas hoje lembra que esse fato estava associado à cor de sua pele, pois ele era o menino mais escuro do grupo. “Por exemplo, jogo de futebol, eu me lembro muito bem, a preferência era entre eles, os branquinhos” (Prof. Griô, 2018). A professora Tia Marcelina, irmã do professor Griô, confirma essas memórias.

Tinha outros amiguinhos, agora meu irmão, a cor dele é assim, mas acentuada que a nossa, não é?! O mais velho. E ele era muito vítima disso. “Olhe o negrinho de seu José⁹⁷, não é?! Ele se mostrou. Ele sofreu muito preconceito. Minha irmã também. Chamavam de macaquinha. Ela tem o cabelo encaracolado e a cor mais acentuada. Na verdade, eu sou a mais clara, não é?! (Risos) (Profa. Tia Marcelina, 2018).

Ela lembra uma das coisas que os adultos da cidade gritavam costumeiramente ao seu irmão quando ele estava fazendo travessuras: “vou pegar você, seu negrinho safado, seu ladrão!” (Profa. Tia Marcelina, 2018). Também nos contou que a outra irmã negra sofria constantes xingamentos e agressões físicas por parte de outras crianças tanto na rua quanto na escola, o que lhe gerou baixa autoestima e a constante necessidade de que Tia Marcelina a defendesse.

⁹⁷ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

O caso do professor Milton Santos também é emblemático. Mesmo sendo um menino branco, por ser portador de uma deficiência, relata que durante a infância por vezes era motivo de piadas e ofensas entre os amigos. Ele rebatia categorizando aquilo que pudesse ser utilizado como “defeito” do outro, como a cor e a raça, por exemplo. “Eu acho que eu gostava de provocar muito as pessoas porque brincavam muito em relação aos meus braços. Eu acho que eu comecei a ter como defesa zombar do outro” (Prof. Milton Santos, 2018).

À medida em que esses professores narram surgem as expressões racistas que designam pessoas negras no sertão alagoano: “negrinho”, “negro cão”, “negro besta”, “Zé bestinha”, “negro do cabelo de bucha”, “negros da peste”, “negrinhos de fulana(o)”⁹⁸, “catanga de negro”, “negra do cabelo duro”, “negra preta”, a citar alguns. Perceba-se como essa linguagem associa adjetivos que desqualificam a identidade negra. No sertão alagoano a raça é esse dispositivo que constrói uma imagem do negro a partir da lógica do defeito, da bandidagem, da feiura, da falta, da “grosseria” de seus conteúdos e formas, como explica Carneiro (2005).

Durante a adolescência e juventude suas vidas ainda eram repletas de controle e vigilância para preservar os bons costumes e honra de cada família. Contudo, isso não era feito sem as estratégias antidisciplinares daqueles jovens. Os finais de semana eram os momentos mais esperados para o lazer. As tardes e noites no domingo dançante, no Clube Vicente, que se tornava uma discoteca com músicas da moda, os pequenos cinemas onde se assistiam os filmes da Xuxa, dos Trapalhões ou “de karatê”, como expressou Alafim, as bancas de revistas onde compravam gibis, jornais, revistas, romances, pôsteres de seus ídolos e livros da coleção intitulada *Os Pensadores*.

Nas tardes de domingo, já pelos idos de 1997, na Vilha da Fábrica, centro da cidade, havia o ensaio de um bloco carnavalesco chamado Ilê Ayê. Dandara lembra que havia pessoas brancas ali, mas a maioria era negra. Eram operários da Fábrica Pedra e os antigos trabalhadores da hidrelétrica de Xingó. Longe dos olhos de seus pais que estavam na periferia, Dandara e suas amigas não perdiam aqueles ensaios feitos no meio da rua. Acompanhavam os arrastões (cortejos) pela cidade, compravam camisas para acompanhar o bloco com todo o ânimo, mas não faziam parte de fato daquele coletivo.

Já as noites de domingo eram esperadas pelos passeios no centro da cidade. Como relatou a maioria de nossos entrevistados, muitos jovens delmirenses não estavam interessados na missa. Achavam-na antiquada, mas como vinham de famílias católicas, eram obrigados a participar das liturgias. Entretanto, logo ao final das missas vivia-se os rápidos prazeres

⁹⁸ Alusivo aos nomes da mãe ou do pai da criança negra.

mundanos: tomar sorvete, passear pelo “calçadão”, onde se situavam muitas lojas e banquinhos nos quais os jovens se sentavam em grupos para conversar. Contudo, havia regulações sobre essa jovial liberdade domingueira. “Era da casa para a escola, da escola para a casa e uma missa aos domingos, às vezes. Nove horas tinha que estar em casa (riso), no máximo tomar um sorvete no calçadão e pronto. O lazer era esse” (Profa. Maju, 2018).

Havia também os locais alternativos para a juventude praticar seus deslocamentos dos padrões culturais esperados na região. Os jovens rebatizaram a praça Dr. Ulisses Luna, chamando-a “Praça do Fica”, no centro. O local repleto de árvores e sem iluminação adequada servia de cenário para os jovens namorarem. Quem estava dentro da praça conseguia enxergar quem estava fora, mas o inverso não acontecia. Ali, depois de tomar sorvete, os beijos e juras amorosas não escondiam a excitação que aguardavam semanalmente pelo final das missas. Namoros até às 21 horas, às vezes com alguns atrasos.

Também no centro, ao lado da igreja mais antiga da cidade e da vilinha da Fábrica, fica a “Praça dos Skates” como batizaram os jovens “alternativos”. Durante as décadas de 1980 e 1990, muitos jovens de Delmiro Gouveia imergiram nos padrões culturais norte-americanos introduzidos pelas imagens midiáticas a que tinham acesso por meio de revistas, histórias em quadrinhos, músicas e televisão: a prática do skate e do *street dance*, a construção de novos gostos musicais como pop, rock e hip hop, o movimento punk, o uso de jaquetas folgadas, “basqueteiras”, como eles chamavam, os penteados diferenciados como *black power*, entre outros. Nesse espaço havia a presença de jovens questionadores do conservadorismo dos adultos. Entre eles existiam alguns negros, muito pobres e vindos das periferias mais distantes da cidade, que se destacavam pelas suas habilidades artísticas, principalmente a dança.

Como contou Griô, esses jovens eram estigmatizados como marginais pela sociedade local. “Eu era muito tratado como maconheiro, mas eu nunca experimentei maconha” (Prof. Griô, 2018). Durante muitas conversas nessa praça os amigos de Griô diziam que ele era negro. O jovem dizia saber disso, mas na verdade, ele confessa, não achava aquela leitura confortável. Entretanto, buscou compensação na incorporação de um estereótipo racial para ser aceito entre eles. “Eu introjetei o estereótipo do negro engraçado e eles já me recebiam rindo. Sempre... É importante essa questão aí” (Prof. Griô, 2018).

Já a professora Dandara disse que não percebia preconceito em relação a ela na adolescência, mesmo sendo uma jovem negra e gorda. Ainda assim, ela não tem histórias de relacionamentos para contar, a não ser sobre quando teve um namorado “moreno claro”. Seu corpo e subjetividade pouco foram alvos de desejo. Ela participara de forma periférica da exclusão na economia dos afetos locais. É importante observar que na maior parte dos casos os

jovens brancos como Milton Santos e Maju dizem que não percebiam o racismo em seus afetos na adolescência. Já, inversamente, com exceção de Dandara, os negros como Yewá e Alafim e o mestiço como Griô, sim. Milton Santos afirmou que já “ficou” com meninas negras, mas nada tão sério. Ele não desenvolve o argumento se a falta de seriedade se refletia na pouca idade que tinha para estabelecer um relacionamento duradouro ou se na cor de pele dessas meninas. Maju, por outra vez, diz que não enfrentou preconceito por ter namorado e casado com um homem negro. No entanto, relembra, a discriminação surgiu quando a filha do casal nasceu de cor branca e as pessoas de sua convivência pareciam insinuar que a criança não se parecia com o pai. “Aí disseram: ‘nada a ver com o pai, oxe!’ Ela é toda você. Nada a ver com o pai porque o pai é meio...’. O pai é negro, ‘puxou nada dele’. Eu acho isso bem delicado de dizer” (Profa. Maju, 2018). Ela diz que “cortou” essa conversa. Nessa situação não pesou apenas o racismo das pessoas, mas a própria possibilidade de questionamento da honra de uma mulher branca, católica e casada.

Griô menciona que sua mãe sempre afirmava que não queria seus filhos se relacionando com pessoas negras. Ele também lembra que desde criança ouvia seu pai comentando que os seus tios só escolhiam moças brancas da cidade para namorar. Isso o afetou:

Só namorei com uma branca, uma chamada Ana⁹⁹, muito branca, que ia me visitar na oficina de eletrotécnica do meu pai, que consertava rádio e TV. E uma vendedora de roupas perguntou à loirinha: “o que você faz tanto aí nessa oficina?”, ela disse: “eu namoro com o filho de José”. Aí a mulher ficou surpresa. Eu lembro que ela [*imitou a Ana*]: “não acredito que você namora com aquele rapaz. Você branca, de porte, de postura, alta, namorando com um negro das pernas cabeludas?”. Eu ouvi isso aí na época. “Não combina com você aquele rapaz. Aquele rapaz tem que escolher o ambiente dele” (...). Não gostei muito quando Ana me falou aquilo dali... Aquilo me abalou” (Prof. Griô, 2018).

Ele lembra que ficou com muita raiva da namorada por não o ter “defendido” e por tê-lo contado aquilo com certo ar de riso. Griô apresentou com orgulho a namorada branca aos amigos, mas quando foi conhecer a família dela foi censurado, pois foi apontando como “ladrão”, “maloqueiro” e “maconheiro” justamente por praticar skate e *street dance*. Contudo, ele considera atualmente que o motivo de maior força para isso foi a cor de sua pele, uma vez que a família da namorada era branca.

Por referência aos gostos e conselhos dos familiares, Griô subjetivara uma predileção afetiva pela branquitude embora estivesse sempre sofrendo por ser comparado com esse ser

⁹⁹ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

idealizado e desejado. Os efeitos desses processos históricos na subjetividade de pessoas negras são discutidos desde a década de 1950 por intelectuais como Frantz Fanon (2008), sendo compreendidos como inculcação de projetos dominantes de embranquecimento. No sertão de Alagoas o professor Griô é apenas mais um exemplo de como isso acontece até hoje, o que torna ainda urgente a discussão sobre o assunto na região.

A professora Yewá revelou que em sua família também houve casos de tentativas de interdição na vida amorosa de alguns familiares por outros. Quando a sua avó criticava o namoro das moças da família com rapazes negros, por vezes abriam-se alguns espaços de argumentação contrária.

Mainha mesmo sempre falava para ela, “olha, dona Maria¹⁰⁰ não é assim não, porque a minha irmã...”. Eu não sei não porque era que vovó dizia: “agora é tudo branco!”. Porque eu não sei quem era o branco em casa. “E essa menina agora tá namorando com esse negro. Tem futuro uma coisa dessas?”. Quer dizer, inferiorizava só pela questão da tonalidade da pele, não olhava a potencialidade da pessoa, o caráter da pessoa. Não. Ela avaliou assim, automaticamente quando viu, e ela nem era branca viu?! (*Risos*) Mas não se enxergava negra (Profa. Yewá, 2018).

Alafim constrói outra cena. Ele conta de um primo de pele escura, cujo apelido era Negrinho e que se casou com uma mulher indígena da etnia Fulni-ô. Essa mulher também tinha a pele escura. A mãe de Negrinho não gostava da nora e a destratava utilizando vocábulos raciais. “Ela tinha ojeriza. ‘Essa negra. Essa negra sebosa!’ Negra sebosa... tratou uma índia por negra sebosa... Mas tinha essa perseguição... Foi de um jeito que ela [a nora] saiu até de casa” (Prof. Alafim, 2018). As performances verbais nesse teatro racializado embasavam-se numa linguagem visual onde a cor da pele imperava sobre pertencimentos étnicos para hierarquizar as pessoas.

Ora, a mestiçagem não é um discurso que funciona da mesma forma para qualquer pessoa do sertão. Ela é um argumento que só é válido para a autoclassificação ou classificação de pessoas a quem se quer “proteger” ou garantir algum tipo de vantagem a partir da afirmação de sua pretensa proximidade com a branquitude. No repertório cultural local a negritude é uma espécie de “masmorra” histórica onde se lançam aqueles que lhes desafiam, provocam, ou lhes causam desafetos. Nessa ótica, enquanto a identidade branca é um ideal do qual se orgulhar e buscar alcançar, a mestiçagem é um código ou uma convenção identitária aplicada a si próprio com fins de obter vantagens possíveis, mesmo que fluidas, enquanto a negritude é um

¹⁰⁰ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

dispositivo punitivo para promover deliberadamente a desvantagem física ou simbólica de sujeitos da pele escura. Nos cenários sertanejos ela emerge como arma em momentos de conflitos perpetuando práticas violentas. Ser mestiço é menos pior, há menos danos! Revela um engajamento no processo de branqueamento social, historicamente tão desejado no Brasil.

No mundo do trabalho não era diferente. Nossos entrevistados, antes de se tornarem professores, foram operários da Fábrica da Pedra, vendedoras, caixas de supermercado, garçons, auxiliares nas secretarias de escolas municipais, na secretaria de governo da prefeitura, no escritório de uma transportadora. O que esses sujeitos lembram é que também nesses espaços a “percepção” racial ou sua discussão não existiam. Não havia conflitos e isso se devia não somente ao fato da proximidade de relações pessoais numa cidade pequena ou a importância da competência profissional de cada indivíduo, como costuma ser argumentado por eles.

Também pelo fato de que, como eles mesmos rememoram, havia uma divisão velada das funções nos ambientes de trabalho, uma divisão racializada do trabalho. Quanto maior os espaços de saber e poder nas ocupações da sociedade local, menos negros existiam. Quando provocaram as suas lembranças enxergaram que os contingentes dos altos escalões de cada emprego eram ocupados prioritariamente por corpos brancos, enquanto os corpos negros ficavam atrelados a trabalhos com menor salário, prestígio social e mais necessidade de força e desgaste físico.

Quanto “mais negra” fosse uma pessoa, conforme seu fenótipo, menos chances tinha de exercer uma função para lidar com o público no comércio, por exemplo, onde se exigia uma “boa aparência”. As necessidades materiais de sobrevivência também geravam efeitos de embranquecimento. Para conseguir os poucos empregos locais era preciso “polir” a imagem de si: alisar os cabelos, clarear a pele com maquiagem, etc. Portanto, uma das razões da pretensa ausência de conflitos raciais nos ambientes de trabalho desses indivíduos dava-se também pelo fato de que a distribuição dos trabalhadores seguia uma hierarquização étnico-racial que não mexia nas estruturas tradicionais de saber e poder político e econômico. Não havia ameaça de que os negros chegassem aos altos postos ocupados por pessoas brancas da cidade, como os cargos de chefia, mesmo nos casos de professoras negras que trabalharam em escritórios como é o caso de Dandara e Yewá. Elas permaneceram como auxiliares. Isso acontecia apesar de suas funções trabalhistas serem bem exercidas e constantemente elogiadas pelos seus superiores, o que conferia um ar de harmonia e benevolência em suas narrativas. Contudo, elas nunca foram promovidas. Dali só saíram quando passaram a exercer outro tipo de trabalho, o de professoras.

Fosse em casa, na rua, nas praças ou no ambiente de trabalho, nos círculos familiares, de vizinhança ou trabalhistas, as relações pessoais vividas no sertão de Alagoas foram

constituídas costurando-se ambiguidades entre modernização de algumas estruturas materiais e a conservação de estruturas políticas, econômicas e culturais. O tão divulgado progresso trazido pelos investimentos privados e públicos no local ao longo dos anos e de que muitos se orgulham foi acompanhado da permanência de valores patriarcais e raciais que naturalizam as segregações e as desigualdades sociais tornando-as subjetiváveis, ensináveis e aprendidas enquanto saberes e condutas.

5.3 A educação escolar formal e o ensino de História: sobre a (in)visibilidade negra

Essas relações de poder produzidas e produtoras de diferenciações étnicas tiveram nas escolas do sertão um dos seus principais palcos. Durante a maior parte da vida os nossos entrevistados foram alunos em escolas públicas. Os mais velhos estudaram ainda durante a ditadura civil-militar. Já os mais jovens foram discentes da educação básica durante a Nova República, após a reabertura democrática do país e a reestruturação da educação entre os projetos neoliberais e contestações dos movimentos sociais. A segunda geração foi aluna da primeira. No entanto, apesar das diferenças entre os regimes políticos, os sujeitos da pesquisa apresentaram características semelhantes da educação escolar sertaneja: uma cultura pedagógica de longa tradição, embasada na disciplina dos corpos, no ensino tradicional, cívico e eurocêntrico com práticas sistemáticas de segregação racial.

As maiores escolas públicas ficam na periferia, nas décadas de 1980 e 1990 elas estavam repletas de alunos negros. Para Milton, havia na cidade uma clara separação racial e social nas escolas delmirenses. Nas escolas públicas havia alunos brancos, mas predominavam os estudantes, negras e negros, com baixa renda. Já nas escolas particulares estavam apenas os alunos brancos, filhos das elites locais.

Da mesma forma que ocorrera com os relatos sobre as relações familiares, de vizinhanças e amigos, a narrativa dos docentes mostra um movimento duplo. Elas detectam conflitos étnico-raciais nas escolas, ao mesmo tempo em que se esforçam para produzir efeitos de “adoçamento” das relações sociais nas quais eles mesmos eram sujeitos de enunciação e comportamentos. Retomam as suas relações históricas com pessoas negras no seu grupo familiar: mãe, avô, marido, para dizer que não eram racistas na escola.

Suas narrativas reconstroem situações em que eles tinham como melhores amigos na vida escolar uma criança negra que era excluída pelas demais e a qual entendiam e protegiam. Isso ocorreu com as professoras Yewá, Maju, Rosa e Tia Marcelina. “Era tão... Era tão sutil, mas que a gente percebia, enquanto amiga dela. A gente percebia e não deixava passar” (Profa.

Maju, 2018). Em suas memórias alguns alunos negros não eram aceitos nos grupos de alunos nem para fazer trabalhos escolares, ficavam isolados e tinham seus desempenhos afetados. “Dava para perceber uma imensa tristeza, não é?! Como minha amiga era próxima de mim eu pude perceber algumas vezes chamarem ela de negrinha, de muita coisa, dessas ofensas. E ela se isolava” (Profa. Maju, 2018). Essas crianças não estavam alheias às dores causadas em seus colegas e, de alguma forma, mesmo com suas limitações para compreender os jogos que compunham esses processos, mobilizavam seus discursos e comportamentos em defesa daqueles que eram fragilizados pela discriminação. No mundo escolar infantil não se perpetuavam apenas as exclusões, mas também as redes de solidariedade.

Maju diz que ajudava nos estudos dessa amiga mesmo tendo também algumas dificuldades. Entretanto, ela afirma que as cenas de racismo aconteciam apenas entre os alunos e não dos profissionais de ensino para os estudantes talvez porque o que ela compreenda como racismo sejam apenas as convencionais práticas de agressão física ou verbal e não as atitudes veladas, as negações, omissões e tutelas que também circunscrevem a negritude em ciclos de dependência e limitação dos exercícios de poder. Eram ainda crianças e só reagiam ao que imediatamente sentiam como algo injusto.

Yewá também diz que não via diferenças raciais na escola. Seu melhor amigo era um menino negro que era costumeiramente desprezado. Conforme rememora, as meninas não queriam dançar na quadrilha junina com ele, mas ela não sabia o que influenciava na exclusão de seu amigo. As demais crianças usavam adjetivos como “feio”, mas não faziam alusão direta à cor de pele do menino. Em sua leitura de criança, Yewá percebia que havia discriminação, mas não compreendia qual seria o critério segregacionista em ação, ela não o conseguia conectar aos comentários feitos por sua avó em casa a respeito da cor de pele e feiura talvez porque tivesse inculcado o discurso contra-hegemônico de sua mãe, que rebatia o discurso da avó. De toda forma, na maioria dos casos de racismo praticados pelas crianças na escola, os adultos não estavam por perto. Não viam. Não intervinham diretamente. E não conectar diretamente a cor da pele à discriminação tem sido um dispositivo potente para perpetuar o racismo, pois confunde o interlocutor.

Esses dados nos lembram trabalhos que nos servem de referências para problematização. Cavalleiro (2012) realizou uma pesquisa com professores, familiares e crianças em uma escola municipal de educação infantil na região central da cidade de São Paulo. Fazzi (2012) analisou relações entre crianças do ensino fundamental I nas periferias de Belo Horizonte. Nascimento (2018) focou nas experiências de escolarização de jovens negras e negros no município de Delmiro Gouveia. Apesar das diferenças entre os espaços, métodos e

conclusões dessas pesquisas, elas apresentam dados semelhantes, também encontrados em nossa investigação.

Cavalleiro (2012) enfatiza o “silêncio escolar” como uma tecnologia de produção do racismo. O silêncio é uma prática constante e difusa dos rituais pedagógicos, ele apaga os conteúdos dos currículos e das práticas de ensino, exclui as memórias e identidades negras enquanto fortalece a perspectiva do embranquecimento. Ele ainda funciona como estratégia de poder nos conflitos entre as crianças para paralisar, silenciar, estigmatizar e excluir, garantindo-lhes relações de dominação. Conforme a pesquisadora, isso é verificável pela precariedade de modelos identitários negros satisfatórios ou positivos e pela abundância de estereótipos negativos nas práticas discursivas que circulam no ambiente escolar entre professores, gestores, alunos, materiais didáticos, etc. A autora afirma que essa é uma característica sofisticada da discriminação racial que passa despercebida pelos sujeitos que a praticam.

Já Fazzi (2012) enfatiza o jogo de poder produzido pelas enunciações e não pelos silêncios. Ela mostra como as categorias de classificação racial usadas pelos estudantes do ensino fundamental são mais diversas e complexas do que propõe a classificação binária entre negros e brancos. Isso torna a relação entre os estudantes brasileiros extremamente manipulável e disputada através dos privilégios sociais que aprendem desde cedo a negociar ou conquistar, sobretudo a partir dos argumentos que enfatizam a mestiçagem biológica. Tal elemento acirra as tensões raciais mais do que as ajuda a superá-las. Para ela, instala-se um drama racial na educação sempre que a categorização preto/negro é classificada pelos estudantes em rituais sucessivos de inferiorização.

A pesquisa de Nascimento (2018) afirma que na memória dos jovens negros delmirenses é forte a associação das recordações escolares com sentimentos como dor, angústia, raiva, medo e vergonha. Esse aspecto também foi encontrado em nossa investigação. Todas essas pesquisas destacam o protagonismo dos estudantes na reprodução de relações de dominação racializadas na escola a partir de seus conhecimentos prévios ligados aos saberes que constroem a partir das práticas discursivas da família, mídia, religião.

O professor Griô lembra que havia uma distribuição desigual dos afetos entre crianças negras e brancas na escola. Para ele, as professoras da educação infantil e do fundamental I tinham algum grau de afeto para instruir os alunos, mas isso não era equiparado para as crianças negras e brancas. Sobre os corpos infantis eram direcionadas leituras racializadas que produziam diferentes avaliações e gestos de afeto ou desafeto. “Eu não lembro de negro sentado no colo de ninguém” (Prof. Griô, 2018). Lembra ele que uma das coisas que mais ouvia na escola, inclusive das professoras, era o fato de que as crianças negras fediam. Para nosso

entrevistado, as professoras tinham asco de crianças negras, sobretudo quando suas peles brilhavam devido ao suor pós-recreio. Ele mesmo não era bem assistido na sala de aula. As educadoras às vezes iam até às bancas dos alunos para orientá-los na realização dos exercícios, mas Griô lembra que sentava ao fundo da sala e que as professoras não visitavam a sua banca. A justificativa utilizada por elas é de que ele era um menino muito peralta, contudo, durante a entrevista ele atribui esses episódios à cor da sua pele e não ao seu comportamento. Ao mesmo tempo considera que sua timidez nasceu do abandono que sentiu das crianças e dos adultos.

Esse aspecto da distribuição desigual dos afetos também foi identificado na pesquisa de Cavalleiro (2012). Em sua análise, a autora conclui que a escola tem servido ao estímulo positivo de crianças brancas e à introjeção de baixa autoestima em crianças negras. “Pode-se afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem com mais frequência identificar-se positivamente” (CAVALLEIRO, 2012, p. 76). Como diz a autora, ao viver numa sociedade racista as pessoas negras acabam interiorizando e reproduzindo a noção de inferioridade de seu próprio grupo étnico como marca que será levada ao longo do tempo por toda a vida social.

Cavalleiro (2012) atribui diferentes razões ao silêncio do professorado: dificuldade em perceber os conflitos raciais, o fato de não saberem lidar com a situação, a compreensão de que a escola é lugar de ensino e aprendizagem de conteúdos e não de expressão, mediação e transformação de conflitos, o desinteresse em abordar a temática ou, ainda, a partilha deliberada de valores racistas. Entretanto, os silêncios que praticam facilitam a ocorrência de novas discriminações raciais na escola, de forma que elas se naturalizem entre os estudantes. Destarte, os educadores, mesmo sem perceber, são também sujeitos ativos nos processos de manutenção e propagação do racismo escolar.

Quando os entrevistados lembram dos trabalhadores de suas escolas, percebem e afirmam que nessas instituições também havia uma divisão racial do trabalho. Brancos eram gestores, coordenadores e a maioria do professorado. Negros eram os porteiros, merendeiras, auxiliares de limpeza. Havia poucos docentes de pele escura, ainda assim esses profissionais não realizavam discussões sobre questões étnico-raciais, sobretudo os mais velhos. “Mas eu não tenho lembrança de ter professoras negras. Agora esses debates sobre questões de cultura afro, apresentações na época não existia” (Prof. Alafim, 2018).

Mesmo com o passar do tempo os professores consolidavam o silêncio sobre a temática étnico-racial como prática pedagógica comum nas escolas locais. Milton Santos, por exemplo, foi aluno do ensino fundamental II e médio após a implementação da Lei nº 10.639/03, mas afirma que a discussão sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira não estava presente

no cotidiano da sala de aula, mesmo após anos de sua promulgação. Para ele, a referência mais próxima do tema a que se lembra aconteceu na adolescência.

A ideia desses discursos raciais eu tive mais acesso no ensino médio. A gente tinha mais essa ideia... Aí eu comecei a entender que o negro poderia ser motivo de chacota, entendes?! (...). Eu não consigo ter memória sobre isso, mas eu lembro que no ensino médio eu tinha um grupo de amigos que eram negros, são meus amigos até hoje, e eles gostavam de... A gente tirava brincadeiras entre nós (...) acho que foi ouvindo brincadeiras de outras pessoas provavelmente e eles começavam a... Eles gostavam muito de mexer comigo falando que eu poderia participar dos jogos paraolímpicos ou algo do tipo. Aí eu queria saber como machucá-los também, com piadas. Aí sim eu percebi que podia machucá-los zombando ou usando o discurso da ideia de negro, não é?! (Prof. Milton Santos, 2018).

O grau de amizade entre os alunos não isentava o uso político do racismo como mecanismo de autodefesa. O caráter recreativo do racismo expressa-se no uso de vocabulário cujo fim é “machucar”. Essa linguagem é bélica e não amistosa. Ela se vale de agressões verbais para garantir vitórias e derrotas no jogo social dos jovens estudantes.

Vendo uma dessas cenas, a diretora interveio afirmando ao jovem Milton Santos que aquelas brincadeiras dirigidas aos alunos negros se caracterizavam como racismo. Para ele, essa foi a primeira vez que ouviu esse termo na escola, como um alerta e não como tema de debate de ensino e aprendizagem. Em sua avaliação, as abordagens do ensino de História na educação básica eram bastante programáticas e contava com conteúdos tradicionais sem contemplar temas já requeridos pela legislação brasileira desde a LDB. Para ele, um dos fatores a que se isso se atribui é o fato de que durante muito tempo a maioria dos professores atuantes na cidade tinham cursado apenas o magistério em instituições com currículos tradicionais. Portanto, ainda praticavam sua profissão de maneira bem tecnicista e desatualizada, ou seja, em perspectiva eurocêntrica, enfática das grandes datas, homens e fatos históricos.

Nesse sentido, não era um ensino de História muito diferente daquele ao qual Rosa, Yewá e Alafim tiveram acesso durante a ditadura. A história que lhes foi ensinada era apenas a dos grandes “heróis nacionais”. Rosa lembra com ênfase como a sua escola de educação básica enfatizava a disciplina dos corpos e como isso era corroborado pela disciplina doméstica. Ela foi muito subjetivada por essas técnicas de disciplinamento das condutas e de uma história aprendida por técnicas de memorização. Todos os entrevistados apresentaram um mesmo dado: no ensino de História só se falava de pessoas negras quando se abordava o tema da escravidão e da abolição promovida pela princesa Isabel. Nesse sentido, a presença negra como conteúdo

programático pela escola estava estereotipada e reduzida unicamente à escravidão e à data 13 de maio.

A esse respeito a pesquisa desenvolvida por Nascimento (2018) mostrou que essa prática perdura até à atualidade. Nos relatos dos jovens negros que analisou, ele percebeu que muitos professores de História do sertão ainda perpetuam a narrativa sobre a abolição da escravatura atribuindo a grandiosidade do ato exclusivamente à memória da Princesa Isabel. Os jovens negros não lembraram de discussões sobre os abolicionistas negros ou sobre o papel dos próprios escravos na corrosão do sistema. Nascimento recuperou o relato de uma mulher negra que quando criança foi escolhida pela professora para desfilar numa carruagem pelas ruas da cidade vestida de escrava da princesa Isabel. Na sua entrevista essa jovem disse que aquele foi um dos piores dias da sua vida, tamanha a humilhação pública que passou (NASCIMENTO, 2018).

Ainda hoje as escolas delmirenses recriam cenas teatrais e desfiles cívicos que perpetuam essa memória. Importa ressaltar que essa tradição pedagógica se funda no projeto educador implementado pelo empreendedor Delmiro Gouveia no início do século XX. Uma educação republicana que defendia e comemorava o fim de instituições arcaicas como a escravidão, não por benevolência aos escravizados, mas por conveniências políticas e econômicas de dimensões internacionais que impôs novos contratos sociais. Uma educação que afirma a pátria, mas não o fim do racismo.

Esses são alguns dos efeitos mobilizados pelas práticas escolares que ritualizam um currículo eurocêntrico aquém das críticas. A pesquisa de Nascimento (2018) foi realizada com uma geração de jovens delmirenses posterior a essa segunda geração de professores que entrevistamos nesta pesquisa. Ainda assim, os dados do historiador sobre o ensino de História exercido no local são muito parecidos aos encontrados por nós, o que sugere um quadro de reprodução de valores racistas nesses diferentes quadros profissionais.

Contudo, Dandara introduz um dado novo. A primeira atividade de que ela lembra é de uma professora do ensino fundamental lendo para a turma o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* para sensibilizar e elevar a autoestima das crianças negras. Ela cita o fato, mas não consegue lembrar como aquilo foi discutido, nem se teve repercussão entre os estudantes. Considera que essa única experiência não foi significativa para o seu aprendizado. Portanto, consideramos que algumas ações pontuais existiam, mas, conforme a avaliação dos nossos entrevistados, elas eram realizadas de forma tímida e aleatória, sem orientações mais adequadas para o aprofundamento do debate étnico, pois aqueles seus professores “não sabiam sobre o tema”, avaliam nossos entrevistados.

As técnicas para invisibilizar corpos, memórias e identidades culturais negras do espaço escolar sertanejo continuavam nas práticas curriculares: na seleção de conteúdos e temas de ensino, nas práticas docentes, nas celebrações e performances institucionais de cunho patriótico. Alafim nos conta que tanto nas escolas públicas em que estudou na infância e adolescência, como também nas que ensinou já quando adulto, havia a presença marcante e constante de símbolos religiosos cristãos como bíblias abertas, imagens de santos e terços. Também o calendário escolar seguia exclusivamente as datas de festejos cristãos: Páscoa, São João, Natal, feriados de santos. Hoje ele avalia isso de forma crítica, mas lembra que na infância isso era um costume colocado como normal ou mesmo necessário à formação moral de “boas crianças” para que se tornassem “bons adultos”.

Já no 2º grau, posteriormente Ensino Médio, as possibilidades de estudo eram o nível científico ou profissionalizante. Os únicos cursos técnicos oferecidos na cidade até aquelas décadas eram Magistério ou Contabilidade, ofertados na rede privada de ensino, no Colégio Cenecista Vicente de Menezes. Ali também havia conflitos. Embora professores negros como Yewá, Dandara e Alafim não tenham mencionado nenhum fato racista durante o período em que cursaram o magistério na instituição, o professor Griô mencionou que seu pai, homem de pele “não tão escura assim” (Prof. Griô, 2018), havia abandonado os estudos naquela escola porque era inferiorizado e zombado décadas antes.

Destarte, consideramos que a escola serviu como laboratório disciplinar dos sujeitos pela introjeção de valores e condutas racializadas perpetuadas pelo currículo. Os estudantes sertanejos reproduziam o discurso da mestiçagem biológica, mas isso não os livrava de viverem conflitos em que fossem lidos pela cor da pele. Eles não aprenderam a naturalizar uma suposta “ausência” da raça, como tanto afirmam, mas um silêncio conveniente em relação a ela. Afinal, para mediar os conflitos entre si eles aprenderam a mobilizar as categorias raciais como brancos, morenos, caboclos, pardos e negros a fim de obter efeitos de discriminação, segregação, organização, hierarquia, exclusão, negociação de privilégios e desvantagens. A categoria branca era compreendida como positiva, idealizada e privilegiada, as categorias alusivas à ideia de mestiçagem produziam possibilidades de vantagens ou de menor exclusão e menos sofrimentos de modo fluido, já a categoria negra fora aprendida como ofensiva e desvantajosa. Eles receberam uma educação formal que reforçou a internalização das estruturas do racismo.

Conforme Fazzi (2006) e Cavalleiro (2012), por viver em uma sociedade racista, crianças negras aprendem e perpetuam essa linguagem que é reforçada no interior da escola. Rapidamente associa-se a cor preta e a categoria negra, a ideias como fracasso, submissão,

vergonha e medo, enquanto à cor e categoria branca associam-se os privilégios da visibilidade e aceitação. Para conquistar algumas benesses, mesmo que temporariamente, muitos alunos da educação básica almejam tornarem-se brancos, mesmo que isso só seja parcialmente conseguido através do argumento da mestiçagem.

As experiências escolares dos estudantes do sertão alagoano compõem o elenco de exemplos acerca de como o discurso democrático da educação ainda na Nova República permanece comprometido com a branquitude, como já denunciava o movimento social negro, pois embora a escola fosse tida como um lugar para crianças negras, ela ainda funcionava como um “não-lugar” para as suas negritudes, servindo fortemente como mecanismo de barreira à superação do racismo. Nessa cultura escolar manifesta-se uma linguagem racista enquanto sistema de significação sob a qual repousam muitas heranças da educação republicana implementada pelo empreendedor Delmiro Gouveia no início do século XX: positivista, eurocêntrica, racalista, autoritária e intolerante, mesmo que atualizada pela retomada de processos políticos, econômicos e culturais conservadores e estruturantes da desigualdade contemporânea através da ditadura civil-militar e do desenvolvimento do neoliberalismo.

5.4 As relações dos sujeitos com a cultura afro-brasileira: o caso das religiões de matriz africana no sertão

Um aspecto importante que apareceu nas entrevistas foi a religiosidade de matriz africana como referência de cultura afro-brasileira. Quando foram perguntados sobre se tiveram quaisquer tipos de experiência com alguma prática cultural negra, sete deles afirmaram que já tiveram contato com algum fenômeno espiritual ligado ao candomblé ou umbanda. Apenas a professora Maju não aludiu a essas religiões, mas sim a gêneros musicais como o reggae. Dandara e Alafim lembraram dos blocos carnavalescos como o Ilê Ayê e a escola de samba Unidos da Pedra Velha, mas citaram também as religiões afro-brasileiras. Esse é um dado importante: a força e o centralismo das religiosidades negras como principal referência da cultura afro-brasileira para esses profissionais. Ainda assim, a maioria deles declara não saber nada ou quase nada sobre essas religiões.

Nas concepções desses docentes, os cultos de matriz africana estão acima de outras práticas e formas de expressão cultural como os saberes, instituições, musicalidade ou corporeidade. Essa compreensão limita bastante a própria noção de “cultura”, o que já é algo problemático. No momento em que narram sobre essas experiências com os fenômenos espirituais afro, percebemos os sentidos e os tons que sustentam o que eles julgam saber e não

saber sobre esses modelos religiosos. Suas concepções não foram construídas de modo fácil, compreensível e harmônico, mas, contrariamente, em diferentes momentos de suas vidas as cenas religiosas a que tiveram acesso, com suas festas, comidas, artefatos e incorporações espirituais, foram delineadas por práticas discursivas que instalaram mistérios, incompreensões, estigmas, medos e conflitos.

Isso se torna compreensível quando analisamos alguns números. No período aqui analisado a cidade de Delmiro Gouveia possuía uma população predominantemente cristã. A maior parte das pessoas se declarava católica apostólica romana. O número passou de 25.607 nos anos 1980 para 38.293 mil pessoas na década seguinte. Outra parte considerável da cristandade local, embora bem menor, correspondia aos evangélicos. Distribuídos em diversas doutrinas, em 1980 eles somavam apenas algumas centenas, 571 pessoas. Já uma década após eles passaram a ser 6.691 pessoas. De outro lado, aumentou o número de pessoas que declararam não ter religião. Se em 1980 elas eram apenas 488 pessoas, passaram a ser 2.155 em 1990. Também diminuiu de 35 para nove a quantidade de pessoas que não declarou nada quanto à vida religiosa. Em todos esses grupos aparecem contingentes de pessoas declaradas pardas, brancas e pretas.

Dados curiosos surgem quando passamos a pensar os grupos de outras experiências religiosas. Conforme o censo de 2000, ninguém se declarou ser praticante do candomblé ou da umbanda na cidade, mas 125 pessoas se declararam espíritas. Os pretos não aparecem nesse grupo. Isso pode se dar em decorrência das perspectivas de embranquecimento e positivismo que repousam na base epistemológica da doutrina espírita, o que ajuda a reforçar o discurso local de ênfase na mestiçagem. Também acreditamos que devido à discriminação histórica que os cultos afro passam, muitos adeptos do candomblé e umbanda podem ter se declarado como católicos, espíritas, sem religião ou mesmo, nada. Esse dado já é diferente dos encontrados no censo da década de 1980, pois ali apareceriam outras categorias religiosas. 39 pessoas haviam se declarado praticantes de outras religiões, sem especificidade. 24 se declararam “espíritas afro-brasileiros”. Essa categoria deixou de existir no censo de 2000, que adotou especificações como “candomblé” e “umbanda”. Justamente nesse novo momento as pessoas não se declararam como praticantes das religiões afro-brasileiras.

Eles existiam, mas preferiam não assumir suas identidades religiosas. A presença de rituais de cura, orientação ou proteção é captada nas narrativas dos próprios docentes. Rezadeiras, garrafadas, consulta às cartas, incorporações, oferendas, festas, todas estas práticas são citadas mostrando a capilaridade cotidiana que a diversidade religiosa consegue perpetuar

silenciosamente no sertão em contraposição aos dados oficiais levantados nos dados do IBGE nas últimas décadas para a região.

A pesquisa de Torres (2019) sobre a biografia da yalorixá delmirensense Mãe Érica de Oxóssi, discute elementos constituintes dessa diversidade, que se liga complexamente no cotidiano dos sertanejos independente de classe social, etnia, gênero ou sexualidade. O professor Milton Santos diz que sempre que adoecia na infância ia a uma rezadeira buscar a cura e pagava-lhe com um corte de fazenda¹⁰¹. A prática da reza é uma tradição muito comum na região e pela fusão de elementos católicos não parecia ser desviante do padrão religioso local, daí sua maior aceitação em relação aos cultos afro-brasileiros, por exemplo. “A tia da garrafada, ela é católica. Católica fervorosa. Fervorosa, meu irmão. Agora é aquela católica fervorosa que tem suas orações, tem suas mandingazinhas, tem suas misturas de ervas” (Prof. Alafim, 2018).

Entretanto, essa leitura não se repete sempre. A professora Rosa contou sobre uma irmã sua que rezava, incorporava, revelava profecias e curava os aflitos, mas o adjetivo que ela usa para qualificar a sua irmã quanto a isso é “perturbada”. Assim, ela desloca a personagem da concepção de uma pessoa “normal” para os padrões culturais daquela época e lugar. Em seu discurso, aquela “perturbação” se devia ao grau de afastamento da ortodoxia romana e de proximidade ao catolicismo popular, aberto, permissivo e híbrido com práticas afro-indígenas.

Alafim nos conta que em Delmiro Gouveia não existiam muitos terreiros. A maioria deles era de umbanda e não de candomblé e ficavam às margens da cidade, distantes, perto dos matos. Quase invisíveis. “Você vê... os terreiros eram escondidos. Eles acabaram ficando dentro da cidade porque a cidade cresceu. Mas tia Cabocla morava aqui no... Aonde o vento fazia curva. Aqui, já no finalzinho do Bairro Novo” (Prof. Alafim, 2018). Para ele, predominavam as mulheres nas religiões afro, mas também há homens que marcaram a memória coletiva como um dos carteiros da cidade, que é babalorixá e tem a casa de candomblé mais antiga em funcionamento da região, e o já falecido quimbandeiro Antônio Cascavel, que era bem conhecido entre os populares pela força de seus trabalhos espirituais. “Eu lembro que diziam que quando ele tocava para Exu, as paredes estremeciam. O axé era para sentir o... A energia

¹⁰¹ Essa relação com o universo espiritual não pode ser compreendida como consequência exclusiva da falta de estrutura material da cidade e dos elevados índices de mortalidade infantil. Uma leitura desse tipo reforçaria a interpretação estereotipada de que os sertanejos seriam caracterizados pela superstição, alienação e atraso. As pessoas não recorriam aos métodos religiosos apenas por falta de métodos científicos no local, mas por diversas razões. De um ponto de vista da história cultural das religiões, devemos pensar as práticas religiosas não como formas de alienação, mas como expressão de vida com lógicas existenciais próprias. Por diferentes razões os sujeitos muitas vezes escolhiam as rezas e outras formas de consultas espirituais por preferência a elas em detrimento de tratamentos médicos.

do Exu na casa dele... Eu lembro até desses comentários. Aí dava até um certo medo, não é?! De ir pra casa...” (Prof. Alafim, 2018). É muito comum nas narrativas desses professores a referência ao medo infantil em relação aos cultos de matriz africana e seus adeptos como consequência dos comentários dos adultos.

Mas as próprias crianças recriavam os argumentos que sustentavam seus medos fantasiosos. A professora Rosa lembra que quando era pequena sempre que se falava em espiritismo associava-se à ideia de “macumba”. Ela conta que havia uma vizinha estigmatizada como “macumbeira” pelas pessoas. Todas as crianças tinham medo dela. Conforme Rosa, era um medo tão grande que interditava o trânsito dessas crianças pelo espaço da própria rua onde moravam:

Quando eu era criança tinha um pessoal que diziam que eles faziam macumba. Eu nunca vi nada, mas ela era uma senhora, usava umas saias compridas... Todo mundo tinha medo dela e de ir à casa dela. Então ficava esse misto de que ela era macumbeira. A gente não olhava nem pra ela com medo dela fazer uma macumba e nos matar, nem passava na porta porque eu não sabia o que ia acontecer (Profa. Rosa, 2018).

Não eram só as interdições adultas que atravessavam as imagens dos cultos afro. Também havia muito de suas permissões, sobretudo quando os familiares frequentavam os espaços dos terreiros. Alafim lembra que era levado por sua avó ao terreiro da yalorixá Dona Cabocla para a festa das crianças, ia comer os carurus e ganhar doces. Tia Marcelina lembra que sua mãe a levava para um terreiro na rua Tiradentes. Contudo, as crianças não compreendiam bem que locais e comportamentos eram aqueles. O mistério envolvia os olhares infantis criados numa sociedade nomeadamente cristã.

Griô diz que a mãe os levava para a terra natal dela, Ibimirim (PE), onde ela participava de alguns rituais. Ele lembra de um quarto com algumas imagens de santos e símbolos religiosos que ele enfatiza não serem das religiões afro, mas do catolicismo popular. Ele não citou em momento algum as passagens que sua irmã, professora Tia Marcelina, contou. Não se sabe se isso se deve aos próprios lapsos de memória ou a esquecimentos propositalmente com vistas a omitir perspectivas e compromissos que sua mãe realizava. Já Tia Marcelina relatou que cresceu vendo sua mãe “cortar” baralhos, ou seja, consultando o jogo de cartas, em sua própria residência. Ela lembra que chegavam visitas em sua casa que cantavam, rezavam, incorporavam espíritos, jogavam cartas. A maioria dessas pessoas eram negras. Ela não sabe de onde vinham, mas sempre que chegavam transformavam a rotina do lar em uma experiência sobrenatural a qual não entendia bem.

Ainda na narrativa de Griô dois momentos se destacam por seu caráter impressionista. O primeiro refere-se à visão de um espírito por sua irmã, a professora Tia Marcelina, que por sua vez não narrara esse fato. “Eu encontrei um cachimbo e em seguida encontrei fumo, coloquei o fumo para secar no telhado. No outro dia minha irmã acordou assustada. Ela viu um menino negro, somente com um dente, com roupa de saco, rindo para ela” (Prof. Griô, 2018).

No sertão, as etnias indígenas fazem uso cotidiano de cachimbos e fumos para fins ritualísticos. A mãe desse docente é indígena. Entretanto, esse objeto também é usado em alguns rituais afro-brasileiros. Talvez o professor tenha feito essa associação entre o uso litúrgico do cachimbo e a aparição do “menino negro”, mas isso não ficou claro. A segunda narrativa busca justificar a falência de seu pai e o fechamento de sua loja de móveis pela presença do “diabo” no interior da loja.

Certo dia ele [o pai] encontrou em cima do guarda roupa elementos do candomblé. Uma galinha ou um frango, não sei, não entendo muito bem. Velas não sei se vermelha ou preta, encontrou. Ele, cético, jogou fora. Uma católica, médium, tentou comprar uma geladeira lá. Isso segundo o que ele me falou milhares de vezes. Pisando o pesinho lá no batente, ela caiu desmaiada umas duas vezes. Certo dia ela o chamou dizendo: “venha aqui consertar uma antena”, porque ele também sempre foi eletrotécnico. Então no ambiente da loja dele também existia um setorzinho, um quarto lá, amplo, pra se consertar TV e rádio. Ele já estava migrando para o que ele sempre foi, porque vender móveis já não dava mais. Então nesse processo de migração¹⁰² ele foi trabalhar na casa dessa mulher para consertar. Um amigo o chamou à parte e disse: “Zé”, que era o apelido dele, o nome dele é José¹⁰³, “Zé, na tua loja não tem um mal ou outra coisa não, lá dentro tem o próprio diabo” (Prof. Griô, 2018).

Griô não sabe explicar ao certo que objetos foram encontrados pelo seu pai. Ele mesmo admite não entender bem sobre o candomblé, mas a narrativa construída associa o nome dessa religião aos apetrechos encontrados e à afirmação das pessoas sobre a presença do diabo, embora ele explique também que a falência dos negócios de seu pai estivesse associada à crise econômica no estado de Alagoas durante a década de 1990. Como narra, seu próprio pai já estava executando um trabalho complementar para garantir renda, mas essa consciência ele adquiriu já adulto. Durante muito tempo ele acreditou na narrativa mística.

Outro dado importante é que, como deixou escapar, no auge dos lucros o seu pai gastava muito dinheiro com relacionamentos fora do casamento, com vida boêmia. Mas a versão mais partilhada socialmente relacionava o fracasso econômico de seu pai à presença e aos poderes

¹⁰² Refere-se à mudança do tipo de trabalho que o pai exercia, de microempresário para eletrotécnico.

¹⁰³ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

do diabo em sua família, casa, loja. Talvez a sociedade local estivesse culpando a mãe de Griô já que ela era uma praticante de outras religiosidades. Entretanto, o que foi subjetivado e ficou na memória de Griô era um tipo de certeza e de medo que aprendeu a ter, a partir da cultura local, quanto aos efeitos “destrutivos” das “macumbas” na vida das pessoas: assombrações assustadoras ou ser arrastado para a pobreza.

O que ficou nas lembranças foi uma mescla de estranhamento das práticas religiosas não cristãs e as cargas semânticas pejorativas sobre elas, sendo referenciadas como “macumba” e atreladas ao medo, ao empobrecimento, a brigas e desastres de todos os tipos. Atribui-se a elas a figura do diabo, um símbolo que faz parte do repertório mítico judaico-cristão. Isso se intensificou na vida dos professores Griô e Tia Marcelina, pois quando adultos eles se converteram ao protestantismo.

Já Dandara teve uma tia que foi iniciada no candomblé por apresentar sintomas de fenômenos espirituais em casa. A narradora usa a expressão “doidona” para descrever o estado comportamental de sua tia quando esses fenômenos ocorriam. Lembra que houve piadas no grupo familiar e algumas censuras por ela frequentar o candomblé, embora não tenha ocorrido exclusão familiar: “aí eu lembro que meu pai falava ‘eita, agora sua tia está lá com o macumbeiro. Está lá, andando para Pedro Carteiro¹⁰⁴, não sei o que ela viu” (Profa. Dandara, 2018). Além da família, os vizinhos, as pessoas da cidade comentavam nos espaços públicos, com ar de espanto ou de deboche, a adesão religiosa dessa tia, o que causava sintomática indignação e constrangimento: “aí você sabe que numa cidade pequena... Aí diziam: ‘Eita, a tua cunhada agora está em Pedro?!’, que eram aqueles comentários, não é?!” (Profa. Dandara, 2018).

Ela mora na periferia onde há terreiros. Quando criança Dandara tinha uma amiga com quem brincava muito. Quando brincavam até tarde da noite a mãe de Dandara autorizava que ela e seus irmãos acompanhassem a amiguinha até à casa dela, desde que voltassem logo, mas ao passar pela casa de Dona Nalva¹⁰⁵ e ouvir os batuques, as crianças não seguravam a curiosidade.

Gostava. Tinha medo às vezes dependendo do que fosse, mas lá de casa dava para ouvir quando tinha. ‘Eita, hoje tem coisa na casa de Dona Nalva, vamos para lá?’. E quando era a festa de Cosme e Damião é que a gente ia mesmo para lá. Às vezes, aí quando a gente chegava em casa: ‘olha mãe, João¹⁰⁶ ficou na janela dando grito e estava tendo aqueles negócios na casa de Dona Nalva’.

¹⁰⁴ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

¹⁰⁵ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

¹⁰⁶ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

Aí ela disse: ‘deixe disso! É feio. Para que vocês foram lá? Era para ter levado Ana¹⁰⁷ e vir direto para casa (Profa. Dandara, 2018).

Dandara pondera que quando se ouviam os toques e ficavam sabendo que ela distribuiria doces de “São Cosme e Damião” era grande a correria para chegar à porta de Dona Nalva. A vontade e a alegria de comer doces se tornava maior que o medo dos espíritos. Outra vez Dandara brincava de esconder na casa de Dona Maria¹⁰⁸ uma amiga de sua mãe. Ela lembra que na casa dessa senhora havia um quartinho cujo acesso era proibido. Mas, para esconder-se, ela entrou no quarto e viu um pequeno altar com algumas “coisinhas” e logo lembrou dos altares da casa de Dona Nalva que ela via pela janela quando observava os toques. Dona Maria recebia espíritos e rezava os doentes, mas ia às missas, então publicamente declarava-se católica. Para Dandara, essas experiências a fizeram não estranhar as religiões afro. Porém, devido às interdições dos adultos, ela mesma não conseguiu obter proximidade suficiente para construir um saber compreensivo em relação a esses cultos.

Houve também algumas vivências ocorridas no âmbito da educação formal. Alguns professores, como Alafim, possuem uma longa experiência em discutir os cultos afro-brasileiros em sala de aula. Isso deve-se muito ao fato de que ele é adepto do candomblé e em sala de aula transforma o tema em conteúdo específico a fim de desconstruir preconceitos. Milton Santos chegou a ser aluno de Alafim e teve a oportunidade de visitar terreiros com fins de realizar pesquisa escolar. Para Milton Santos, esse processo não foi tão difícil porque ouvia comentários animadores e convites de seus amigos: “eu frequentei o candomblé acho que com 13, 14 anos. Comecei a ir no terreiro de Pedro Carteiro. Ia mais pela folia ou por pesquisas escolares, ou ia por já gostar de festas” (Prof. Milton Santos, 2018). Ao chegar no terreiro, uma surpresa:

Então fui com 14 ou 15 anos. E eu via pessoas que eu não sabia, no dia a dia, que eu conhecia, mas que eu não sabia que eram do candomblé. Então eu comecei a ter a impressão que essas pessoas estavam com... Elas escondiam essa identidade, entendes? Identidade íntima delas, que não aparecia popularmente (...) até porque fora isso, era muito comum ouvir como macumba ou como sacrifícios. Eu cresci ouvindo isso sobre o candomblé, mas como acontecia, aí eu não consegui dissociar dessa imagem (Prof. Milton Santos, 2018).

¹⁰⁷ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

¹⁰⁸ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

O quadro de surpresa revelado por Milton Santos é muito parecido com o que Alafim já vivera no passado, embora a sua reação tenha sido um pouco menos comedida:

Mas na época, havia um certo pre... É um preconceito disfarçado daquele povo metido a branco, metido intelectualóide que metia o cacete, mas quando precisava, ‘venha’. Fazia trabalho na casa de Dona Cabocla, fazia um trabalho na casa de seu Joãozinho... Oxe, [eu] chegava lá, que via o povo: ‘oxe... logo aqui?’ (Prof. Alafim, 2018).

A presença do candomblé também marcou a vida dos professores já como profissionais do ensino por outras experiências que não a da pesquisa ou do debate, mas de uma presença mística que se afirmava no espaço escolar ou além dele. Alafim e Yewá citam com informações diferentes o caso do já falecido professor Tiago¹⁰⁹, de Filosofia. Alafim explica que o referido docente estudara para ser ordenado padre, pois era de uma família católica muito tradicional. Entretanto, devido a problemas de saúde procurou auxílio do candomblé e ao obter a cura por meio de uma promessa feita aos orixás, iniciou-se nesta religião. Conforme Alafim enfatiza, aquele fato foi um escândalo na região.

Tiago era filho de Oxalá e assumiu publicamente a sua identidade religiosa nos espaços públicos da cidade, inclusive nas escolas onde dava aulas. Essa informação é reafirmada no discurso da professora Yewá, que trabalhou durante alguns anos com Tiago. Ela lembra que esse professor se vestia de um modo específico, conforme os princípios de sua religião: “às sextas-feiras ele só andava de branco. Ele dava aula de branco. Ele era assumido. Ele assumiu mesmo a religião dele, deixou o catolicismo e assumiu o candomblé” (Profa. Yewá, 2018). Essa fala confirma a informação de Alafim, de que o referido professor era filho de Oxalá, pois os filhos desse orixá vestem-se de branco todas às sextas-feiras, seu dia votivo. Porém, o professor de Filosofia não se tornou um ícone apenas por fazer o caminho inverso do cristianismo predominante na região e assumir a identidade candomblecista. Sua presença tornara-se não apenas “exótica” aos olhos dos delmirenses, mas também temida pelas formas como se expressava na vida pública da cidade:

Tiago tinha muitas questões, porque ele era do candomblé. Às vezes em sala de aula ele tirava o chinelinho. Quando ele tirava o chinelinho, a gente já sabia. Ele não tinha essa disciplina que eu acho que deve ser uma exigência do candomblé. De vez em quando ele... *[acenando a cabeça em sinal de positivo para afirmar que o professor incorporava]* uma vez mesmo, lá em casa, ele pulou na piscina. Ele não sabia nadar. ‘Ai, meu Deus! Ele vai morrer!’ . Fiquei

¹⁰⁹ Nome fictício que demos para não tornar identificáveis as pessoas reais dessa narrativa.

apavorada. E os meninos pularam dentro da água, mas ele tinha isso aí, talvez isso fizesse com que as pessoas pensassem assim, ‘ah, é do mal’ (Profa. Yewá, 2018).

Ela lembra que as pessoas da cidade até hoje associam a ideia de candomblé ao mal. Colegas e alunos do professor candomblecista não entendiam o que se passara e tinham muito medo. Yewá diz que quando ele estava incorporado falava como uma criança pequena. Tirava as sandálias e se comportava de modo infantil. Por isso, pulou incorporado na piscina da casa dela durante uma reunião de confraternização entre os professores. Ninguém esperava, ninguém sabia o que fazer, apenas ficavam assustados.

Rosa lembra que frequentou os cultos afro-brasileiros quando adulta por influência do marido. Deixou de ir aos rituais porque se decepcionou pois, avalia ela, estava sendo enganada pelos adeptos e só percebeu isso quando “Deus” atendeu as suas preces e lhe mostrou a “verdade”. Ela afirma que é contra os valores que eram pregados entre os adeptos das religiões afro-brasileiras com quem conviveu: vingança, maldade e mentira. Seu discurso busca validade na afirmação de que conviveu com essas pessoas e era isso que as via praticar. A proximidade seria o fator de legitimidade que expurgaria possíveis dúvidas de seu interlocutor quando a ouve julgar as religiões afro-brasileiras. Seu discurso assemelha-se aos produzidos no Brasil entre a passagem do século XIX ao XX nos quais as religiões afro eram julgadas por cientistas, jornalistas, cristãos, policiais e políticos como práticas de superstição e charlatanismo (GOMES, 2013). Mas não só isso, ele está em consonância com os discursos autoritários (como fundamentalismo e racismo) que aparelham o Estado brasileiro desde o golpe de 2016.

É preciso considerar que Rosa é católica praticante. Ela faz parte de um grupo chamado *Conexão com Deus*, no município de Paulo Afonso (BA), onde reside. Contudo, ela afirma que sua leitura sobre as religiões de matriz africana não é, em momento algum, influenciada pela doutrina cristã a qual professa. Em sua narrativa o mérito pela forma como entende e avalia essas religiões é creditada aos próprios adeptos para legitimar sua tese e negar a influência de argumentos cristãos no seu próprio discurso. Embora afirme que não tem preconceito com esses cultos, os enunciados da professora Rosa estão repletos de avaliações, adjetivos e metáforas que os desqualificam o tempo todo.

Destarte, percebemos que o medo em relação às religiões afro-brasileiras decorria não apenas de uma forma de desconhecimento dos professores sobre elas, mas principalmente, de um tipo de saber que construíram sobre elas no meio social: um saber rico em estereótipos, incompletudes e estigmas que os acompanhou até à vida adulta, sendo constantemente atualizado.

Embora a sociedade assumisse discursivamente uma moral cristã, o que se percebe é um movimento duplo nessa história. Primeiramente a fragmentação dessa moral em muitas outras, negociadas, reconstruídas e vividas ao bel prazer das necessidades e conveniências de cada sujeito que se reconstrói a partir das múltiplas referências de que dispõe na região. Isso se percebe quando muitos professores mencionam que compareciam às missas por obrigação ou para ter um motivo de sair de casa e ir ver os amigos, quando falam das rezadeiras, dos batuques, dos doces de Cosme e Damião, entre outras práticas religiosas ali presentes. Não há uma moral cristã que conseguiu impor interdições absolutas e definitivas na vida dos sertanejos, mas uma diversidade de práticas religiosas coexistentes, conectáveis e disputáveis, cujas imagens são produzidas não por silêncios, mas por discursos que estereotipam e escamoteiam. Em segundo lugar, o fato de que mesmo que essa moral cristã não seja total, ela ainda resiste de forma hegemônica. Tanto é que é a partir dela que se constrói um saber dominante e excludente em relação aos cultos afro-brasileiros.

Como afirma Foucault (1984), a moral é um espaço de lutas entre as vontades sociais e as vontades subjetivas onde se manifestam os movimentos contraditórios da alma. Essas lutas são alimentadas por práticas discursivas cunhadas no tecido social, logo, as lutas que se instalaram nas subjetividades dos nossos narradores em relação ao tema foram construídas por meio da interdição, dos silêncios, dos estereótipos e dos medos.

Uma questão que colocamos para reflexão é justamente sobre a centralidade das religiões de matriz africana nas concepções desses docentes como imagem típica e latente da cultura afro-brasileira. Um tema que lhes é de tão forte referência frente à obrigatoriedade de ensinar sobre a cultura negra causa expectativas, sejam elas esperanças ou angústias, que atualizam seus medos. Justamente em relação às religiões afro eles possuem histórias de vida nas quais subjetivaram práticas discursivas permeadas mais por depreciações do que por valorização. De alguma maneira essas experiências servem como solo movediço nos momentos em que se deparam com o desafio de transformar as religiões afro-brasileiras em conteúdos nas suas práticas de ensino de História.

5.5 As relações étnico-raciais nas histórias de vida dos sertanejos: ambiguidades, conveniências e (re)produções do racismo

As histórias de vida desses sujeitos são fortemente marcadas pela racialização enquanto dispositivo de produção de identidades e de segregação. Por mais que os dados demográficos ou as entrevistas busquem ressaltar a mestiçagem enquanto característica de mistura ou

integração, o que percebemos é que a depender das situações sociais e dos interesses dos sujeitos, o que prevalece não é a fusão da mistura em termos democráticos, mas ao contrário, a sua organização hierarquizada cujo efeito é a garantia de privilégios para uns e de desvantagens para outros.

Nossos entrevistados reproduziram inúmeras vezes o argumento da mestiçagem biológica e da proximidade afetuosa com algumas pessoas negras como um aspecto fundamental para que não conseguissem perceber a existência de diferentes etnias nem o racismo. Assim, em seus discursos encontramos relações interdiscursivas com a tese da democracia racial. A partir de suas memórias eles se posicionam como pessoas que não se importavam ou não se incomodavam com as diferenças étnico-raciais em suas relações sociais. Isso não só os faz amenizar recordações de conflitos raciais, mas os desloca da condição de serem reprodutores do racismo. Durante as entrevistas percebeu-se, inclusive, que eles ficaram bastante constrangidos quando tinham de reproduzir as situações e falas racistas de que lembravam. Refaziam diversas estratégias discursivas num esforço para não se demonstrarem colaboradores daquela realidade. Isso não quer dizer que vivessem sem praticar o racismo. Do contrário, as formas como foram subjetivados os habituaram à conveniência do silêncio ou dos enunciados moralistas.

No primeiro caso, o silêncio operava táticas cotidianas de invisibilização, hierarquização, distribuição desigual de bens e privilégios, além de segregação. No segundo, referente aos discursos ditos, temos um efeito ainda mais devastador. A perversidade e gravidade da forma assumida pelas práticas discursivas racistas não reside apenas nas táticas de silenciamento e sim nas manipulações estratégicas das reais intenções que essas práticas produzem e põem em funcionamento. Percebe-se que elas confundem os interlocutores, pois nunca é dito claramente que uma pessoa não gosta de outra pelo fato de ser negro, mas pelos atributos considerados imorais que são associadas às pessoas negras. Isso é feito pelo uso de adjetivos morais e não raciais.

Disso decorre um movimento duplo. A moralização do discurso constrói a imagem de uma pessoa não como racista, mas como uma pessoa de bem, afinal ela não estaria discriminando raças, mas comportamentos imorais. Ao mesmo tempo funciona atualizando e reforçando estigmas de imoralidade criados historicamente para discriminar, segregar e excluir a população negra. Nessa lógica explicativa, uma pessoa não é excluída simplesmente por ser negra, mas por ser tida como maconheira, marginal, por ter mau cheiro, porque é briguenta, demoníaca, dentre outras atribuições. Tudo isso confunde os interlocutores. Para tanto, essa confusão não é mero acidente. Ela é um efeito do projeto de dominação originado no

escamoteamento do discurso racista de sólidas bases históricas, políticas, econômicas e culturais, como vimos.

Essas asserções não são silenciadas, mas ditas de formas disfarçadas nas enunciações moralistas da sociedade sertaneja, uma vez que ninguém gostaria de ser desqualificado moralmente dentro dos preceitos e códigos culturais locais. Foram justamente estas enunciações que atravessaram as histórias de vida e as subjetividades dos docentes entrevistados produzindo-lhes saberes étnico-raciais interessadamente ambíguos, cujas consequências políticas de seus usos sociais são nefastas e perversas.

Isso se explica pela força que os discursos moralistas exercem nos processos de subjetivação e nas formas de governo das condutas humanas. Jessé Souza (2018) define a moralidade como a capacidade simbólica de ação centrada em propósitos práticos da vida social. A moralidade é uma construção histórica, produzida e partilhada socialmente entre disputas por distinção e prestígio social, elementos que (re)definem os desejos e possibilidades de exercício de poder nas sociedades contemporâneas para além do dinheiro.

Esse modelo de moralidade tem um perfil: eurocêntrico, racionalista e burguês. É um efeito da modernidade e, portanto, repousa sobre práticas discursivas que separam e organizam o mundo a partir de discriminações binárias. Daí que tal moralidade seja um artefato de poder, visto que repousa sobre dispositivos hierarquizados de virtude e torpeza, os quais servem de medidas para o nosso pragmatismo existencial. Nesse sentido, podemos dizer que a moral é um saber, uma posição, um dispositivo de subjetivação que molda singularidades e cujo valor existencial, social e político reside nas escolhas que cada pessoa faz entre aquilo que é institucionalmente estabelecido e compartilhado como bem ou mal, verdadeiro ou falso, certo ou errado, justo ou injusto.

Deste modo, poderíamos dizer que a moralidade faz parte do *a priori* histórico dos sujeitos. É dessa construção social que se produzem as leituras e compreensões dos indivíduos, conciliando-as às suas decisões e atitudes cotidianas. As concepções positivas ou negativas que cada pessoa faz de si mesma e dos outros estão imersas nos julgamentos socialmente pré-estabelecidos. Elas contornam os nossos afetos e desafetos. Para entender essa relação ambígua e de variáveis efeitos políticos entre sujeitos e contextos históricos, é preciso problematizar a genealogia das hierarquias morais que habitam os indivíduos, produzindo-lhes distintos critérios de identificação e orientando-os em suas práticas cotidianas.

A moralidade materializa-se e perpetua-se entre instituições como família, escolas, igrejas, empresas, pelas quais dota-se de valores afetivos e intimistas nas relações pessoais. Daí a força como penetram nas subjetividades, habitando a alma de cada sujeito. Desobedecê-las é

percebido não só como ato desviante, mas traidor. Revestindo-se de sentidos de lealdade e dignidade, afeto e dependência, esse discurso de moralidade é elitista. Ele preserva e atualiza os jogos inconfessáveis de dominação que produzem as injustiças sociais. Ele torna as formas de resistência em desvio, traição, imoralidade e crime. Impõe a subjetivação da culpa nas pessoas que praticam deslocamentos conceituais, comportamentais, éticos e estéticos.

Isso é realizado a partir de jogos de poder que produzem uma realidade inconfessável que escamoteia as formas de opressão moralizando-as para serem aceitas como naturais, benéficas, justificáveis e necessárias. Isso foi construído na modernidade a partir da secularização de certos princípios éticos cristãos, tais como a ética individualista, a disciplina, a produtividade do trabalho, o expressionismo de sentimentos puros (SOUZA, 2018). A aglutinação de tais fundamentos produziu não uma única moral, mas diversas, que por sua vez são hierarquizadas e correspondem à distribuição assimétrica dos direitos políticos, lugares de fala e das justificativas aceitas ou não como válidas para o convívio social. As distintas morais refazem a complexa trama dos jogos de poder enquanto alteram a autoestima dos próprios indivíduos e de suas experiências sociais.

Essa moralidade hierárquica “naturaliza” a compreensão do mundo. Ela desresponsabiliza as ações das elites produtoras de desigualdades históricas para atribuir os efeitos dessas desigualdades às pretensas “capacidades naturais” ou aos distintos “perfis morais” dos próprios sujeitos vitimizados. Assim, ela cede lugar ao culturalismo conservador embasado em argumentos racistas (SOUZA, 2018). Logo, a moralidade é, também, um saber racista.

No caso do Brasil, por exemplo, critérios como cor de pele, ancestralidade, pertencimentos étnicos e práticas culturais foram separados, classificados e ordenados de forma desigual. A moralidade brasileira é herdeira do modelo social estruturado na instituição escravocrata (SOUZA, 2018). Nesse sentido, além dos princípios éticos secularizados, ela privilegia os binarismos raciais. Ser ou não ser uma pessoa negra, seja por cor de pele, seja por padrão moral, importa muito em nosso jogo nacional de poder.

Deste modo, as pessoas não aprendem, declaradamente, desde cedo a serem racistas, mas a serem disciplinadas, cristãs, racionais, produtivas e respeitáveis. Por isso confundem e não enxergam as bases racistas de sua moralidade. Produzem-se outros argumentos para justificar relações sociais e raciais injustas, escamoteando sentidos, confundindo os interlocutores e perpetuando os jogos de dominação. Sem essa estratégia as elites e classes médias brasileiras não conseguiriam produzir e preservar seus privilégios políticos, econômicos, sociais, culturais e raciais.

O pertencimento e solidariedade às categorias raciais não negras (brancos e mestiços), associados à partilha da moralidade elitista, cria indiferença às dores de pessoas negras, tidas como inferiores e desviantes. Destarte, essas experiências sofridas sequer são percebidas como adversidades dolorosas, mas como resultados adequados de vidas indignas e imorais e, por isso mesmo, justificáveis, aceitáveis. Isso torna o pensamento não apenas confuso e hesitante em desconstruir práticas racistas, mas também indiferente. Não se consegue perceber sequer as raças, quiçá o racismo. Apenas morais boas ou más, superiores ou inferiores, perpetuáveis ou aniquiláveis.

O discurso moral constrói não só a existência do racismo, como também torna injustificável a luta antirracista. Esse é seu efeito mais perverso: negar a opressão, confundir compreensões, impossibilitar a contranarrativa, desmobilizar processos de subjetivações políticas distintos, implodir lutas. Assim, as desigualdades raciais e sociais são reforçadas apesar da pretensão formal de igualdade jurídica entre as diferentes pessoas.

O lucro dessa moralidade é a pessoa pensar-se ainda como branca, ou no máximo mestiça focada em processos de embranquecimento, mas nunca como negra. A virtude moral é branca. A glória moral é poder distinguir-se e reforçar privilégios ao comparar-se com a população negra, herdeira histórica dos abandonos, esquecimentos, silenciamentos, ódios e humilhações antes dirigidos aos escravizados. São essas práticas que retroalimentam os sentimentos de sadismo e prazer inscritos na moralidade da classe média e das elites brasileiras (SOUZA, 2018).

Essa construção da sub-humanidade dos pobres e negros (SOUZA, 2018), essa humilhação partilhada e subjetivada encontra sua eficácia na repetição cotidiana, na lembrança atualizada que é refeita em múltiplos rituais simbólicos para frear as sabotagens diárias praticadas por aqueles que não deixam de ser humanos. Sua função moral é agir enquanto contrarresistência ao negro.

O que explicaria o fato dessa moralidade ser praticada no sertão alagoano no período por nós analisado é o fato de que ela não se restringe apenas às elites e às emergentes classes médias, mas também se difunde em diferentes ritmos como valor justificável, benéfico e necessário entre as classes populares. É a propagação de uma cultura moral entre as diferentes classes e categorias sociais que ajudam a perpetuar o jogo dissimulado de dominação e desigualdade, principalmente no contexto histórico em que as elites lutam para manter-se no poder em contextos adversos a ela como o fim da ditadura civil-militar no Brasil, a organização da Nova República e da constituição cidadã de 1988, o crescimento dos movimentos sociais, a reorganização de partidos políticos, a ampliação das críticas materialistas nos meios

intelectuais, a reorganização controlada do capitalismo financeiro no país e ainda o surgimento da Nova Direita e dos pressupostos neoliberais com sua moralidade conservadora.

Nessa ebulição de posições em movimento, não só as elites, as classes médias, os trabalhadores e marginalizados se encontravam e desencontravam, mas também brancos, negros, indígenas, mestiços, mulheres e homens, cristãos e não cristãos. Todos partilharam, subjetivaram e disputaram moralidades enquanto capacidade de orientação para a vida prática a partir da defesa de certos valores. A esse contexto não fugiu o pequeno município sertanejo de estruturas materiais e simbólicas ainda precárias e ameaçadas, de fortes tradições elitistas e racistas, situado em Alagoas, um estado historicamente comandado por latifundiários e industriais que lutam historicamente para se reinventar e manter-se hegemonicamente no poder em meio ao turbilhão de crises e rearranjos neoliberais.

As práticas discursivas estabeleciam verdades éticas declaradas como dignidade individual, disciplina, produtividade, expressão pública de uma boa moralidade e senso estético. Tudo isso foi ativado no sertão alagoano para confundir os interlocutores justificando os jogos de segregação, não na raça, não na cor da pele e na negritude de uma pessoa, mas na sua possível falta de moralidade e dignidade. Nesse caso não se trataria de racismo, mas de uma pretensa justiça incutida numa moral tida como superior. É por isso que, mesmo entre as classes médias baixas e trabalhadoras do sertão alagoano nos anos 1980 e 1990, nas casas, nas ruas, praças, escolas, templos religiosos e locais de trabalho, as pessoas buscavam afastar-se e distinguir-se daquilo que era tido como inferior, desprezível, vergonhoso e aniquilável: não só a imoralidade, mas também a negritude.

Isso se repetia em suas vidas, conectando-as às práticas discursivas cotidianas da família, da vizinhança, da escola, do trabalho, da mídia e da religião. Especificamente nas escolas sertanejas, mesmo durante a Nova República, não se tinha as relações étnico-raciais enquanto objeto de estudo. O que se tinha era um ensino tradicional de fortes bases positivistas, pautado na memorização mecânica de grandes nomes, fatos e datas a partir da perspectiva eurocêntrica e patriarcal, em diálogo com a ordem discursiva cristã. Mesmo existindo algumas ações pedagógicas que contemplassem a temática negra nas escolas, elas eram pontuais e desarticuladas, o que as tornava insuficientes para causar transformações nas compreensões e nas relações sociais locais. O que predominava era, senão a experiência escolar como um “não-lugar” para a negritude, ao menos um lugar de minimização da história, memória e identidade negra. Ao mesmo tempo, as relações raciais eram produzidas de forma hierárquica escamoteando argumentos raciais em valores morais como higiene, disciplina ou cristandade.

Os sertanejos de pele escura não se viam como pessoas negras durante suas infâncias, adolescências e parte da vida adulta até que alguém falasse, indicasse ou apontasse a sua negritude, fosse em forma de piadas e brincadeiras, fosse em forma de xingamentos e ameaças ou dos poucos momentos de afirmação. Na maioria das vezes isso acontecia em momentos muito tensos nos quais a raça se tornava “vista” e mobilizada para inferiorizar e humilhar publicamente. Naquele contexto, a mestiçagem, que funcionava como um dispositivo de autoafirmação negociável dos sujeitos, era fragmentada e reorganizada. Nos momentos das brigas, os indivíduos de pele escura, mesmo os autodeclarados morenos ou pardos, eram deslocados da almejada mestiçagem e lançados à negritude. Isso funcionava como um ritual de ofensa que garantia vitórias e derrotas nas relações sociais.

Esses sujeitos foram preparados para o mundo do trabalho, da fé cristã, da faculdade e do lazer em perspectiva ocidental, mas as suas experiências concretas foram construídas de forma ambígua. Por mais que fossem moldados por referências culturais eurocêtricas, receberam influências de presenças, valores e práticas negras que conseguiram de alguma maneira afetar a subjetividade desses sujeitos, mesmo que de forma periférica. Afinal, elas ocupam lugares nas memórias dos professores e lhes servem de algum modo como pontos de referência e provocação sobre algo que eles ainda consideram saber ou não saber direito o que são.

Mas, pela forma como narram, a cultura negra os afetou no *locus* da emoção, dos afetos e desafetos, do medo, da vergonha, do lazer. Isso implica dizer que na experiência que é julgada pela razão ocidental, burguesa, científica, branca e patriarcal (CHAUÍ, 1985), a emoção consiste num aspecto de fragilidade, inconsistência e alienação. Essa foi, quando muito, a perspectiva subjetivada pelos professores sertanejos quando pensavam o negro e sua cultura: a ludicidade fugidia, o “outro” lado que não ajuda a resolver os problemas da “vida real” de forma “racional”.

O negro apareceu-lhes como referência enquanto fantasia, festa, lembrança doce do passado superado. O prazer momentâneo. Não o negro como sujeito do presente que luta em meio ao racismo estrutural para existir. Não pelo *locus* da razão, seja ocidental ou mesmo afrocentrada que, à época, nem se discutia na região. A ausência dessa objetividade fez escapar o racismo como problema histórico que persiste. É isso a própria manifestação do racismo nessa sociedade, embora esses sujeitos tenham aprendido a mantê-las e reproduzi-las sem se considerarem pessoas que contribuem para essa engrenagem.

Contudo, essa não é uma narrativa do fim e sim de um recomeço. Se os sujeitos são inacabados e afetados pelas relações de poder que se movimentam constantemente há que se

considerar que eles podem receber novas práticas discursivas que os tensionem e alterem seus saberes sobre as relações étnico-raciais e sobre a cultura afro-brasileira. Para pensarmos isso importa considerar, além dos seus processos formativos singulares, também as suas formações e atuações profissionais, sobretudo a partir da Lei 10.639/03 e o conjunto de problemáticas e normas que ela gerou. Como os professores de História lidam com essa obrigatoriedade no espaço do sertão? O que dizem saber sobre ela? Quais as suas referências? Como ensinam? Esse é o tema do próximo capítulo.

6 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO

Neste capítulo focamos nos processos de formação profissional e nas práticas docentes. Os diferentes perfis e trajetórias dos entrevistados nos possibilitaram a coleta e análise de variações importantes nos dados, o que nos permitiu ponderar a respeito dos distintos fatores que aparecem nas narrativas e são indicados como elementos que delineiam, interferem, atravessam e transformam esses saberes e práticas.

Se em suas vidas pessoais esses sujeitos foram subjetivados por discursos na perspectiva do branqueamento, o ingresso em cursos de licenciatura proporcionou-lhes o acesso às contranarrativas negras. A perspectiva antirracista foi-lhes introduzida enquanto dispositivo obrigatório de profissionalização, mas também teve efeitos em suas vidas pessoais ao problematizarem valores, crenças, discursos e condutas. Entretanto, cada um deles reagiu de forma distinta diante desse dispositivo, conforme o conjunto de experiências formativas pelos quais passaram. Da mesma forma, seus discursos produzem diferentes formas de engajamentos e novas realidades no ensino de História praticado no local quanto à temática aqui abordada.

6.1 A formação profissional

As motivações para que esses indivíduos se tornassem professores foram diferentes. Alafim contou que essa era uma das poucas opções de profissionalização na cidade, especialmente para pessoas de classe média baixa e pobre. O professor Milton Santos explicou que até 2010 não existia universidade em Delmiro Gouveia. Cursar alguma faculdade gerava um alto status no sertão, pois só os filhos da elite local podiam fazê-lo já que teriam de estudar fora. Aos jovens filhos de trabalhadores que conseguiam acessar níveis mais altos na educação básica, a profissão docente possibilitava melhor renda em relação aos outros tipos de trabalho exercido na cidade, além de prestígio social. Griô lembra que quando seu pai faliu, a sua irmã, Tia Marcelina, começou a trabalhar como professora após cursar o magistério. Naquele momento ela se tornou um orgulho e uma garantia: a única pessoa formada e com renda fixa na família.

A docência era também um lugar de trabalho aceitável para as mulheres sertanejas no qual elas poderiam garantir renda, prestígio, respeito e ação na vida pública. Conforme lembra a professora Rosa: “a profissão que dava na época era professora, então minhas irmãs todas se formaram como professora. Faculdade naquela época era mais complicado” (Profa. Rosa,

2018). Isso foi percebido também nas narrativas de Yewá e Maju. Yewá vem de uma família de diferentes gerações de mulheres que exerceram a profissão docente, o que a influenciou a tal ponto que ela nem conseguia pensar em outra profissão para si.

Para tanto, o ingresso na carreira não foi condicionado apenas por determinismos estruturais, econômicos ou culturais e de gênero. Ela também fez parte do repertório de escolhas dos próprios sujeitos, que alegam o gosto pessoal pelos estudos, o desejo desde a infância em exercer uma profissão intelectual e também os ganhos simbólicos na sociedade local: respeito e admiração conquistados na vida pública. Porém, por mais que em seus discursos os docentes atribuam a influência de questões exclusivamente pessoais nas suas escolhas profissionais, percebemos que há, ainda, influência do meio cultural.

A professora Dandara, por exemplo, afirmou que sempre gostou de estudar e sempre quis ser docente. Lembrou que sua vizinha sempre comentava publicamente que ela seria uma ótima professora, pois era uma menina muito estudiosa e inteligente. Desde a infância ela inculcou discursos que vislumbravam a sua profissão. Os adultos da vizinhança pediam a ajuda de Dandara para realizar as atividades escolares de seus filhos. Ainda menina ela foi construída como uma referência de ensino na sua comunidade. Para Dandara, a sua escolha para cursar o magistério entre 1994 e 1995 foi a sua afinidade pessoal construída em relação à profissão docente, contudo percebemos como essa singularidade foi também socialmente moldada.

Griô afirmou que sempre desejou exercer uma profissão ligada à produção intelectual e não braçal. Ele disse que sentiu verdadeiro encantamento pela formatura da irmã. Em seu discurso a profissão docente é dotada de uma espécie de aura mágica: ela o confere poder, afirmação, reconhecimento e aceitação pública. Funciona como uma compensação simbólica de um homem de pele escura, cuja história é marcada por sequências de negações, exclusões e humilhações. Mas esse ganho não foi sempre garantido em sua história de vida, pois a identidade profissional não deixa de estar atrelada às outras identidades visíveis no seu corpo, como a cor de sua pele. O caso de sua aprovação no vestibular de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)¹¹⁰ ilustra isso. Ele narra o momento em que a lista dos aprovados foi lida numa transmissão de rádio local:

Eu passei na UNEB, era uma coisa assim, tipo tapete vermelho. Em 2001, uma coisa grandiosa eu já sabia, mas às vezes eu me perguntava “oxe, por quê?”. Eu perguntava a Deus, muito católico, “por que eu passei?” Porque eu estudei, não é?! Eu estudei muito, eu li muita coisa. (...) A menina branca, rica, dona de boutique, filha de um homem rico. Ela fez cursinho e não passou. E a

¹¹⁰ O *Campus VIII* da UNEB está localizado em Paulo Afonso (BA), município vizinho a Delmiro Gouveia.

mulher ligou, ela falou na frente, todo mundo ouvindo a rádio, era uma audição coletiva do rádio, ela falou: “como é que você branca, fez cursinho, e não passou e aquele negro esmoler passou?” Foi o terceiro gesto de preconceito que me marcou (Prof. Griô, 2018).

Por mais que ele se declare um mestiço, muitas pessoas da sociedade local o classificam como negro, em sentido pejorativo, interditando até mesmo as pequenas alegrias de suas conquistas.

Até a década de 2000 os cursos de Licenciatura mais próximos do município de Delmiro Gouveia encontravam-se em Paulo Afonso (BA), Arcoverde (PE) ou Maceió (AL). Mas, a partir de 2002, por determinação do governo federal, os professores formados no magistério precisaram cursar graduação em licenciaturas¹¹¹. Essa norma fez com o que os professores sertanejos procurassem os cursos superiores mais próximos para continuar exercendo suas profissões. Uma opção que se tornou viável para alguns deles foi a realização de curso de licenciatura à distância em faculdades privadas. Dandara é um exemplo disso. Após ter cursado o magistério e atuar por mais de dez anos como professora, ela iniciou uma graduação em Pedagogia à distância no ano de 2010. Um ano após é que ela ingressou no curso presencial da Licenciatura em História no *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Alagoas, já em Delmiro Gouveia.

Os professores que se formaram nesse *campus* a partir de 2010 tiveram um processo de formação distinto dos professores da geração anterior. Estes precisaram cursar suas licenciaturas em outras cidades. Os docentes que se graduaram na UNEB em Paulo Afonso, como Griô, Tia Marcelina e Alafim, cursaram Pedagogia, única opção de licenciatura disponível na área de Humanas. Eles conseguiam ir e voltar todos os dias para suas casas pela proximidade entre os municípios. Já as professoras Rosa e Yewá, licenciadas em História, estudaram em Arcoverde, sertão de Pernambuco. Elas precisavam viajar quinzenalmente, enfrentando uma viagem de mais de três horas em rodovias precárias. Naquela cidade passavam 15 dias de estudos intensivos e logo retornavam para continuarem trabalhando no sertão alagoano. Elas estudavam e trabalhavam em meio a situações de pressão e precarização. Yewá contou que não conseguiu suportar a situação e fez uma prova de transferência para a UFAL. Precisou voltar a morar naquela cidade.

¹¹¹ A Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na qual orientava e reforçava a obrigatoriedade da formação profissional em nível superior em cursos de licenciatura plena, para a atuação docente em sala de aula (BRASIL, 2002). Essa obrigatoriedade já estava instituída desde 1996 com a LDB.

Já os professores Milton Santos e Dandara foram alunos das primeiras turmas de Licenciatura em História do *Campus* do Sertão da UFAL, enquanto Maju foi aluna da primeira turma da Licenciatura em Geografia. Eles apresentaram processos formativos diferenciados, nem sempre mais fáceis, porém mais atualizados.

Maju contou que quando trabalhou na educação infantil, numa pequena escola privada, começou a pensar em ser professora. Ao cursar uma licenciatura ela foi contratada temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia, a SEMED. Devido à instabilidade profissional que passara desencantou-se com a profissão, vindo a retomar os ânimos apenas quando foi aprovada em concurso em 2015, o que possibilitou sua afirmação enquanto profissional.

A narrativa de Milton Santos destacou processos formativos mais complexos: ele atuou como monitor de disciplinas das Ciências Humanas, depois como bolsista do PIBID, escreveu artigo para um livro, participou de congressos e produziu um Trabalho de Conclusão de Curso sobre educação quilombola. Depois de formado foi aprovado em dois concursos, para as redes estadual e municipal de educação básica.

Os docentes que cursaram a licenciatura em História: Yewá, Rosa, Milton Santos e Dandara, apresentaram diferentes razões pelas quais escolheram essa graduação. Rosa afirmou que não havia escolhido o curso de História, foi uma opção aleatória feita por sua amiga que preencheu o formulário de seleção no vestibular para ela em 1998. Rosa se pensava mais enquanto professora do que como docente de alguma área específica. Sua trajetória é marcada por diferentes perspectivas e compromissos.

Dandara cursou História por ser a opção de que “mais gostava” e que era disponível à noite, já que trabalhava durante o dia. Sua formação a marcou muito não só pela ampliação e aprofundamento de questões teóricas e práticas, mas também por experiências marcadas pelos dispositivos de racialização. Ela citou dois casos que lhes formam emblemáticos: o primeiro caso é de um professor branco, loiro e de olhos azuis que costumava expor e humilhar os alunos sertanejos. Diante dele, ela enquanto mulher de pele escura e nativa da região, se sentia fortemente desconfortável. O outro foi a presença dos professores universitários negros que passaram a atuar na UFAL e a viver na cidade. Ao ver aqueles sujeitos que manifestavam suas negritudes não só em seus corpos pretos, mas também em suas estéticas, seus discursos, projetos e linguagens, ela disse que ficou impactada. Eles não eram morenos, mas negros e suas posturas e ações eram dotadas de poder.

A formação numa universidade federal lhe trouxe experiências mais amplas do que a formação numa universidade privada. Participou de projetos de extensão acadêmica, fez

pesquisas, participou do PIBID, teve aulas de campo e estudou com um corpo docente com mestrado e doutorado em História e Educação. Contudo, essa formação apresentou ainda algumas dificuldades objetivas como a falta de estrutura física e uma greve, além de questões subjetivas. Dandara contou que se sentiu muito desafiada e pressionada a estudar na Licenciatura em História para estar à altura dos níveis de debates suscitados nas aulas.

Esses profissionais afirmaram que construíram suas identidades enquanto professores de História durante a graduação em meio às expectativas, tensões, desafios, angústias, aprendizados e encantamentos ao longo da licenciatura. “Quando eu comecei a fazer História eu me apaixonei, aí eu realmente me identifiquei” (Profa. Rosa, 2018). Ou, ainda nas palavras do professor Milton Santos:

As leituras e a capacidade de enxergar o mundo pelas lentes da história (...) me dava prazer. Dá, me dá ainda. Então eu já não mais pensava na questão financeira. Eu sabia que como historiador eu não teria uma vida abastada, eu não ganharia altos salários, mas eu conseguiria me realizar, ser feliz, e eu pensava: “não, quando eu for professor eu sei que vou ganhar pouco e vou me engajar politicamente” (Prof. Milton Santos, 2018).

Esse processo construtivo não foi linear, deixou várias lacunas. Apesar de serem de gerações e formações diferentes, Dandara, Yewá e Rosa avaliaram que o magistério as preparou melhor para lidar com o cotidiano do trabalho docente do que o curso de Licenciatura em História. Elas tecem uma crítica à desarticulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de História. Se nessas graduações realizaram-se discussões teóricas, conceituais e metodológicas mais sistemáticas e consistentes, não se contemplaram satisfatoriamente as questões pedagógicas: didática, metodologia do ensino, materiais didáticos, problematizações do próprio currículo da educação básica. O professor Milton Santos corrobora argumentando: “acho que a maior falha do currículo da Licenciatura hoje é não trabalhar melhor a experiência em sala de aula. O professor sai teoricamente bem formado, mas ele vai encarar uma realidade que de certa forma ele ainda não está preparado” (Prof. Milton Santos, 2018).

O mesmo ocorre quando foram perguntados sobre se as suas graduações discutiram as relações étnico-raciais. Os licenciados em Geografia, Pedagogia e Filosofia¹¹² afirmaram que suas graduações não contemplaram suficientemente a temática étnico-racial como conteúdo específico. Em algumas dessas áreas eles até questionam se as relações étnico-raciais constituiriam, de fato, um objeto de estudo.

¹¹² Após cursar Pedagogia o professor Griô realizou seu sonho de cursar a graduação em Filosofia.

Já a fala do professor Alafim inseriu novo dado. Como foi aluno da UNEB, ele teve acesso aos discursos de professores e amigos que promoviam alguns debates em torno de questões raciais. Isso se dava porque havia pessoas de Salvador, reconhecida pelo seu grande contingente populacional negro, além de toda a mobilização e visibilidade política e midiática, científica dessa categoria na cidade, na sua turma de graduação em Pedagogia. Ele lembra de uma antiga colega a quem classifica como “negra mesmo”, ressaltando o fenótipo dela. Conforme Alafim, uma das primeiras rotas de discussões sobre negritude acontecia no sentido Paulo Afonso – Delmiro Gouveia já na década de 1990. Entretanto, naquele momento tais discussões não eram nem sistemáticas nem intensas, além de estarem restritas aos poucos delmirenses que cursavam Pedagogia naquela universidade. Ainda conforme esse professor, os debates sobre “preconceito” centravam-se mais em questões políticas e econômicas do que em questões raciais e culturais. De todo modo, a negritude era afirmada no conjunto de regularidades que tornavam aqueles discursos raros num espaço demarcado pela presença de enunciados de mestiçagem e por isso marcaram a memória desse sujeito.

Griô estudou no mesmo curso anos após e lembrou que houve poucas discussões étnico-raciais, embora existissem negros ensinando e estudando lá. A sua fala parece estabelecer um vínculo mecânico entre ser negro e se interessar em discutir a condição sociocultural dessa categoria, opinião que marcou a sua prática profissional. Quando essas discussões eram abertas na graduação, o próprio Griô se fechava. Ele contou que não se interessava nem gostava de discutir temas como negritude, discriminação ou candomblé, mesmo que alguns debates ficassem acalorados. Reconheceu que tinha preconceito e justificou-se afirmando que naquela época já estava envolto em práticas discursivas evangélicas. Mas não só isso. Ele mesmo não se considera uma pessoa negra, portanto isentava-se dessa discussão.

A professora Rosa afirmou que não se discutiu a temática étnico-racial em sua graduação em História, no sertão pernambucano, realizada entre 1998 e 2001. Já para os professores matriculados na licenciatura em História a partir de 2010 no *Campus* do Sertão, a realidade foi diferente: ensino, pesquisa, extensão, eventos, publicações, aulas de campo, projetos e bolsas de estudos foram atravessadas pela temática étnico-racial.

O professor Milton Santos destacou duas atividades que ampliaram e aprofundaram a sua percepção sobre as questões étnico-raciais: a visita à Serra da Barriga no dia 20 de novembro de 2014, enquanto aluno da disciplina de História da África, e a produção de seu TCC sobre educação quilombola. Isso aconteceu em outro momento histórico do país, quando houve altos investimentos do governo federal nas universidades públicas com a expansão dos

cursos de graduação e pós-graduações, inclusive para as cidades do interior. Percebe-se que as atividades que o marcaram ocorreram já após dez anos de sanção da Lei 10.639/03.

Os professores mais maduros só puderam acessar discussões étnico-raciais com mais profundidade nesse novo momento histórico a partir dos cursos daquelas pós-graduações que contemplaram essa temática. Houve destaque para dois cursos no sertão: a especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, ofertada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diversidade do Sertão (NUDES/UFAL/*Campus* do Sertão) e o mestrado em Ecologia Humana, ofertado pela UNEB (*Campus* VIII/Paulo Afonso).

Alafim foi discente do primeiro curso. Ali ele acessou as discussões que alega terem sido muito calorosas, desestabilizadoras e reconstrutivas. Dois fatores o marcaram: o número de docentes negras e negros no curso, algo que nunca vira antes na região, e as práticas discursivas, povoadas por análises críticas aguçadas centradas na raça. Já Griô e Tia Marcelina foram discentes do mestrado. Lá eles puderam ressignificar suas concepções e posturas sobre a temática étnica, embora as discussões sobre esse campo ainda não fossem o foco do curso. Ambos realizaram pesquisas em comunidades quilombolas do sertão alagoano, também puderam ler e discutir sobre as religiões de matriz africana, o que contribuiu para uma formação mais compreensiva, interdisciplinar, inclusiva e questionadora.

Essas formações profissionais atualizadas reconstruíram esses sujeitos. Para Milton Santos, a disciplina de História da África foi uma novidade que o impactou bastante e reconfigurou seus saberes e identidades profissionais e pessoais. A África nunca apareceu como tema de estudo ao longo de sua vida escolar até o último período da licenciatura. Nessa disciplina ele construiu saberes historiográficos e atitudinais, pois pôde refletir e reler de forma crítica a sua própria experiência de vida: “eu comecei a perceber que o que eu fazia de forma mesmo que inconsciente, eu estava reproduzindo uma lógica social. Aí eu comecei a entender parte de um meio, reproduzindo algo comecei a poder sair disso, entendes?” (Prof. Milton Santos, 2018). A partir dela ele teve a oportunidade de rememorar e analisar criticamente os dados de sua memória pessoal: as brincadeiras na comunidade quilombola, os atos racistas praticados na escola básica, as relações raciais e os discursos sobre as religiões de matriz africana no sertão. Conforme avalia o professor, cursar tal disciplina, desenvolveu

A capacidade de estender a realidade, de entender a realidade como múltipla, não é?! É como se você pegasse tudo que você viveu e está vivendo e soubesse que ele é só uma maneira de se viver, entendes? Aí você pode se reconstruir. Reconstruir sua volta, trazer novas experiências, você pode mudar as coisas (Prof. Milton Santos, 2018).

Apesar de localizar muitas lacunas em sua formação profissional entre 1999 e 2002, Yewá teve acesso às reflexões étnico-raciais através de um dos seus professores: Zezito Araújo, um dos pioneiros da militância negra de Alagoas. Ele lecionava a disciplina de História do Nordeste e sempre abordava as relações étnico-raciais em suas aulas.

Conforme a narrativa dessa professora, apenas o professor Zezito promoveu discussões raciais no curso de História da UFAL naquela época. Foi a primeira vez em que ela ouviu a afirmação de que ser negro não era apenas uma questão de pele, mas de militância¹¹³. A partir daí, segundo afirma, começou a se pensar enquanto mulher negra apesar de reconhecer os seus privilégios fenotípicos como a tez da pele mais clara e o cabelo liso, por exemplo. Na cultura local ela seria considerada no máximo parda.

Anos após formada, a professora Yewá veio a participar de projetos da UFAL/*Campus Sertão* voltados à temática negra, quando pôde interagir com outros ativistas negros. As práticas discursivas da militância negra contemporânea em Alagoas a tocaram, tensionaram, fizeram-na refletir e reconstruir novos saberes e condutas.

Então o que esses movimentos de resistência na questão religiosa e até mesmo dos movimentos que existem e tudo, foi entender como o papel da cultura é importante para esse entendimento de hoje em dia, que eu sou parte disso aqui. O país só é isso porque eu colaborei. Eu acho que abriu o meu entendimento. Porque a gente só pensava “negro é escravo”, contribuiu pra quê? Pra nada, foi um zero à esquerda. Não, não foi. E quantos intelectuais, mesmo dos movimentos abolicionistas? Tudo isso pra que a gente tenha hoje esse entendimento. Isso eu acho que é o que me trouxe hoje de melhor (Profa. Yewá, 2018).

De uma problematização ao reconhecimento, do encontro com a legislação antirracista às parcerias com a universidade, da reformulação de seus saberes às práticas pedagógicas seria produzida, para além de seu fenótipo, a sua militância étnica que se expressa, especialmente, no espaço escolar onde trabalha.

¹¹³ Tal asserção é utilizada por Zezito Araújo como uma crítica à desmobilização política de pessoas de pele escura que não se autodeclararam negras nem perpetuam as lutas dessa categoria. Portanto, não é apenas o fenótipo de um sujeito que define o conceito de identidade negra mobilizado por esse professor, mas também a práxis política. Entretanto, como o discurso é uma prática aberta e disputada, muitas pessoas de pele clara se apropriam desse enunciado de Araújo e citam o nome dele, apoiando-se na sua referência histórica, para se autodeclararem negras. Elas afirmam-se no critério “militância” para a compensar os questionamentos sobre o critério cor mesmo afirmando boas intenções, autodeclaradas e defensoras das causas negras. Por vezes isso instala novas batalhas no espaço público entre os militantes de pele mais escura que acusam os ativistas de pele mais clara de usurparem o lugar de fala negra a partir de seus privilégios fenotípicos mais aceitáveis em nossa sociedade. A identidade é disputada, construída e (des)legitimada no jogo social. Esse debate incide na vida material e simbólica dos sujeitos, por isso está bem distante de um ponto de convergência.

Com a professora Dandara não foi diferente, pois vivenciou um mergulho em práticas discursivas afrocentradas em 2014: a formação para professores das redes municipais de ensino do alto sertão promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI/UFAL), momento em que conheceu o professor Zezito Araújo, a participação no PIBID, o qual tinha como título *História da África e da Cultura afro-brasileira: interações éticas e estéticas*, a disciplina de História da África, a definição do tema de seu TCC aproveitando a experiência do PIBID, as parcerias que estabeleceu com o projeto Abí Axé Egbé para realizar a feira cultural da escola estadual onde ensina, a participação na aula de campo na Serra da Barriga no dia 20 de novembro, quando ela sentiu-se profundamente mexida pelos conteúdos e formas que se expressavam ali: “sei lá... Eu me senti diferente, como se eu tivesse num ambiente que eu já tivesse tido ali. Não era um lugar desconhecido” (Profa. Dandara, 2018). Isso não corresponde a um fenômeno natural como se pode pensar, mas à ativação de um reconhecimento étnico-racial construído e subjetivado durante a sua formação profissional enquanto docente e que, naquele lugar, eram explorados de forma intensa por diversas linguagens. Dandara declarou que ao chegar às comemorações na Serra da Barriga sentiu arrepios e ficou encantada ao ver de perto o que só via na mídia: as rodas de capoeira, as cerimônias públicas das religiões de matriz africana, as apresentações de grupos artísticos, a cobertura da imprensa, a movimentação dos pesquisadores, alunos, professores, turistas e populares.

Para Yewá e Dandara, essas experiências serviram como espaço-tempo de formação que articulavam teoria e prática, fato que as ajudou enquanto profissionais a se apropriarem das discussões étnico-raciais como uma proposta metodológica e política de ensino, quanto as ajudou a pensarem-se e afirmarem-se enquanto mulheres negras e não mais como morenas ou pardas. Tal formação afetou Dandara de tal modo que criou novos desejos de qualificação profissional centrados na temática negra.

Apesar das ambiguidades incutidas entre o método e os princípios outorgados pela Lei nº 10.639/03, os efeitos dessa legislação na formação de professores são inegáveis: produzem complexos deslocamentos epistemológicos, identitários e instituem novos compromissos e lutas, embora essas transformações ocorram em diferentes ritmos e proporções em cada sujeito. A (re)construção de seus pertencimentos étnico-raciais e culturais foram fundamentais nesse processo, mas, se comparado às outras licenciaturas, tal processo foi mais intenso nos professores formados em Licenciatura em História.

É possível afirmarmos que há uma nova consciência política e cultural sendo gestada na categoria profissional docente. Esse processo é lento, complexo, bastante disputado e tem sido garantido pela confluência de práticas discursivas e não discursivas de uma série de sujeitos e

instituições: a normatização pedagógica, os currículos universitários, a proximidade com ativistas e instituições culturais negras. Diferentes estratégias se cruzam nos esforços pela efetivação da lei. Nesse sentido, entendemos a formação docente como um dispositivo de produção de identidades e culturas profissionais, mas que, em se tratando de temas políticos como as relações étnico-raciais, esse dispositivo (re)forma também os âmbitos pessoais de cada professor.

6.2 Os saberes e as práticas de ensino

A primeira vez que os docentes foram orientados a desenvolver práticas sobre a história e cultura afro-brasileira nas suas salas de aulas suscitou várias reações, entre elas o desconforto. As considerações eram muitas: acréscimo de um tema novo o qual não se domina, falta de estrutura, substituição de conteúdos “normais” da história pelo “folclore”, a coerção da normatização:

Eu percebia nas falas dos coordenadores, até certos diretores, até mesmo, certamente, na minha, que por ser lei era obrigação e obrigação é uma coisa que não é... Afirmável... E por que não é?! (...) A gente sempre... Por causa dessa leitura subjetiva, subliminar que se é afirmação, se é lei, não é uma coisa muito boa não (Prof. Griô, 2018).

Efetivar a inserção da cultura negra no currículo de História se estabelecia de forma incômoda. A solução mais emergente encontrada por muitos deles foi trabalhar os temas que lhes eram mais confortáveis: escravidão, quilombos e danças. Nas primeiras práticas, entre as resistências dos profissionais de ensino, parecia vencer a perpetuação do racismo no espaço escolar fosse pela permanência do silêncio, pela emissão de críticas desconstrutivas à normatização ou pela (re)produção de estereótipos.

O incômodo correspondia também a uma consciência dos novos compromissos éticos assumidos por alguns deles. Yewá lembrou que em suas primeiras tentativas o que sentia não era segurança, era angústia:

É aquela coisa, se vira nos trinta e fica aquela coisa assim: “meu Deus será que eu estou fazendo o certo? Será que eu estou fazendo errado?”. Eu não tinha nenhuma formação, eu sei que o que eu tinha que fazer não era receita de bolo, mas você tinha que ter uma orientação, direcionamento, será que ao invés de estar ajudando eu não estou piorando a situação? Eu tenho que pensar nisso (Profa. Yewá, 2018).

Esse receio não a livrou de reproduzir algumas das noções racistas as quais ela mesma se propunha combater. Por exemplo, quando nos contou o caso de um aluno que costuma zombar dos colegas “procurando defeitos no outro” (Profa. Yewá, 2018). No caso de meninas negras, o estudante xinga a textura de seus cabelos. Embora a professora Yewá se diga indignada com esse tipo de relação, seu enunciado reproduz a (des)qualificação sobre o cabelo das meninas como um defeito para explicar a ação do aluno. O discurso se virou contra ela mesma.

É o que ocorre também quando analisamos o discurso do professor Milton Santos. Para ele, houve uma pequena mudança nas concepções e relações raciais dos alunos: se antes a cor da pele era usada em agressões verbais e físicas, atualmente as ofensas surgem em tons de “brincadeiras e piadas”, o que em sua leitura configura um avanço.

Sua fala produz uma compreensão conformista que não só autoriza, mas elogia as manifestações de racismo. Moreira (2019) designou como racismo recreativo o projeto de dominação racial que se estrutura numa política cultural embasada na utilização do humor como expressão. Seus efeitos são: a) O encobrimento da hostilidade racial; b) A privação da respeitabilidade social, o que é um direito público; c) A naturalização de estigmas atribuídos a determinados grupos raciais; e, d) O veto aos discursos e identidades étnicas, o que dificulta a mobilização política em torno delas. O racismo recreativo é uma das formas mais comuns de perpetuar dissimetrias étnicas em nosso cotidiano. Travestido do rótulo de “brincadeira”, ele funciona de modo a perpetuar o jogo político das dominações ao passo que aparenta ser benigno, conjectural, efêmero e intimista. A ideia de brincadeira pretende substituir a perversidade pelo lazer e o afeto, afinal, brinca-se com as pessoas de quem se gosta. Na escola básica, as cenas cotidianas estão povoadas por formas incontáveis assumidas pelo racismo recreativo. Portanto, a permanência das “brincadeiras” embasadas em critérios étnicos não constituem avanços no combate ao racismo, mas o seu escamoteamento, o que confunde os interlocutores e permite a sua deliberada reprodução.

A professora Rosa conta que vê os alunos fazendo piadas com o termo “macumba”, mas diz que não identifica casos de racismo na escola. Para ela, são apenas brincadeiras, mesmo que maldosas, entre os estudantes. Explica que é o docente que precisa perceber se, de fato, os conflitos que ocorrem entre os alunos configuram racismo ou não, pois ultimamente as discussões têm se tornado demasiado apelativas sobre essa questão. Para ela, é o discurso sobre as relações étnico-raciais que categoriza as condutas e cria os casos de racismo na escola, mesmo nas situações onde ele não teria ocorrido. Sua moralidade minimiza os conflitos raciais. O professor Griô tem uma tese para explicar a substituição de um modelo racista por outro.

Raramente eu vi uma afirmação racista de sujeito para sujeito. Raramente. Isso porque se tornou muito forte que o racismo é punido, não é?! Chamar de negro, macaco, não sei o quê, ou coisa parecida ou piada, isso acabou. No entanto, há sempre um jeitinho brasileiro de superar, de reinventar um discurso racista em gesto. Então o discurso ele não há mais. Há um medo. Por causa do medo. É por causa do medo, não é por causa da misericórdia, do amor ao próximo *[ironizando]*. É o medo de se lascar (Prof. Griô, 2018).

Já a docente Tia Marcelina diz que percebe um tipo de relação racista que parte de alguns professores para os alunos: “quando a criança é branca, que tem mais condições e que chega mais arrumadinha, a gente percebe que alguns professores... Não é o meu caso, não é?! Mas alguns professores já olham de uma forma. E quando a criança é mais simples o tratamento é diferente” (Profa. Tia Marcelina, 2018). O exemplo associa condição social e cor da pele dos estudantes como critério para se vislumbrar atitudes embutidas nas práticas pedagógicas de profissionais da região. Esse foi o mesmo tratamento que seu irmão, Griô, sentiu do professorado quando era estudante da educação básica.

O professor Griô nos lembra que os conflitos raciais instalados pelo racismo vitimam também os professores. Ele citou três exemplos. O primeiro foi o caso de um aluno da rede estadual que disse em sala de aula à sua professora de Artes, negra, que ela não era capacitada para dar aulas. O outro exemplo foi de algo semelhante ao que aconteceu, mas com ele mesmo quando foi professor substituto da UFAL, *Campus* do Sertão.

Olhe, para você ter uma ideia, você olha pra mim, você percebe como um estereótipo. Sou um homem comum, eu tenho aparência de um carroceiro. É o que a sociedade fez. A pessoa que tem a pele assim como a minha, ele aparenta. Então quando eu sentava ali na frente do curso de Engenharia, meu irmão, havia uma negação. Ensinei em dois períodos dos cursos das Engenharias, havia uma negação, aquela presença não era de um professor universitário. Eu percebi isso daí, da parte de alguns (Prof. Griô, 2018).

Pela forma relatada, embora reconheça o desdobramento da imagem racial estereotipada, cunhada no meio social sobre ele, esse professor parece ter internalizado a culpa do racismo por sua aparência física, o que lhe imprime uma espécie de decepção dolorosa ao perceber que por mais que tente fugir dos estigmas está preso a seu ativador social: a cor da pele. Esses atos acontecem também entre professores. Griô cita o caso de um colega de trabalho, negro, estigmatizado pelos docentes dessa mesma escola estadual: “se ele bebia num copo ninguém queria beber porque ele tinha o cabelo crespo, barbinha crespa... Barba, não é?!”.

Falavam dele, que era muito grosso. Falavam dele, que ele era muito chegado a sexo. Ele não disse, falavam” (Prof. Griô, 2018).

Griô lembra que os demais professores faziam piadas, “brincavam” com o colega negro. Ele lembrou que no começo até sorria daqueles comentários. Atualmente, afirma, ele não ri mais, contudo, se cala quando assiste à reprodução deles entre os professores. Evita o enfrentamento aos atos racistas deferidos entre a própria categoria trabalhista. Há uma relativização da moral pessoal e da ética profissional. Para não produzir um discurso que evidencie o racismo, atingindo e gerando um mal-estar entre os colegas por desfazer-se de suas “brincadeiras”, o silêncio é permissivo ao racismo que atinge a imagem e a vida concreta do docente negro que foi associado à hipersexualização e à sujeira.

Conforme Oliveira (2016), as práticas docentes cotidianas podem minimizar problemas relativos às formas de segregação e exclusão social, mas podem também reforçar valores e práticas de dominação. São práticas ambíguas porque se manifestam na linguagem, realizando misturas teóricas e políticas bastante heterogêneas, complexas, fluidas e ambíguas (FISCHER, 2001). Por isso, muitos reproduzem o racismo enquanto afirmam combatê-lo.

Quando identificam conflitos raciais na escola os docentes têm reações que mesclam sentimentos, saberes pessoais e profissionais e discursos científicos, midiáticos, jurídicos ou religiosos. Ao discorrerem sobre os momentos em que identificam conflitos raciais nas escolas, não só suas falas, mas também seus corpos expressavam diferentes níveis de desconforto e alterações de humor. A professora Maju afirmou que se sente indignada e que não deixa passar situações racistas em sala de aula. Já a docente Tia Marcelina não afirma indignação, mas tristeza e faz uso de certo discurso protestante para justificar suas práticas: “fico incomodada porque não é assim. Deus ama todos. Eu não acredito nesse Deus que não ama, que não percebe que todos nós somos diferentes. Cada um tem suas particularidades” (Profa. Tia Marcelina, 2018).

Tais sentimentos orientam suas práticas pedagógicas de modos distintos. Tia Marcelina trabalha a identidade negra como algo que merece respeito, mas que é externo ou distante de seus próprios alunos: “mas não destacando a questão ‘o negro’, ‘você é negro’. Não dando aquele estigma, não é?!” (Profa. Tia Marcelina, 2018). A associação entre negritude e o estigma feito por ela nos faz problematizar até que ponto a sua prática pedagógica realiza esse procedimento devido à sua percepção de que apenas os alunos, e não ela, fazem leituras discriminatórias em termos raciais. Talvez para evitar os conflitos de não aceitação e posteriores problemas numa pequena cidade ela deixe escapar chances valiosas de construções fortalecidas

de identidades negras, afinal os seus alunos aprenderão que devem respeitar os negros, esse “outro” discursivamente produzido, mas não a sê-lo.

Ao perceber o racismo entre os alunos a professora Maju diz que age com rigor: “firme mesmo e para não ficar só entre a gente eu levo para a secretaria, coordenação ou direção” (Profa. Maju, 2018). Quando considera que o caso seja grave, embora não explique que critérios utiliza para assim o classificar, ela solicita uma conversa com os pais na escola. Contrariamente, Milton Santos chama os alunos envolvidos para conversar, pois acredita que a punição sem esclarecimentos não elimina a reprodução do racismo na escola. Nesse sentido, a sua prática é bem parecida com a narrada por Tia Marcelina, que chama os envolvidos para conversar à parte da sala, a fim de conscientizá-los.

Nesses casos os efeitos da discussão direcionada apenas aos envolvidos nos conflitos são mais restritos. Todos esses professores mostram algum tipo de insatisfação e engajamento em discutir a causa, embora a forma escolhida para intervir nos conflitos não seja aproveitada como tema ou conteúdo nas aulas de História. Seria coincidência o fato de que essas formas parecidas são praticadas e declaradas apenas pelos professores brancos e indígenas? Aqui temos de ter um cuidado para não estereotipar. Não pretendemos simplificar a discussão investindo no mesmo reducionismo ao qual criticamos¹¹⁴. Não afirmamos que professores não negros não tomem as relações étnico-raciais como objeto de ensino e aprendizagem. Analisando as narrativas docentes encontramos esse padrão de prática pedagógica associada nos discursos de profissionais com determinados pertencimentos étnicos. Isso não quer dizer que eles sejam menos sensíveis ao racismo ou menos críticos às suas condições de privilégios raciais. As próprias práticas pedagógicas nos dão valiosas pistas disso. Embora os professores autodeclarados brancos e indígenas não tenham narrado situações em que os conflitos raciais tenham se tornando temas de investigação, debate e aprendizado nas suas aulas, o que seria ideal, as estratégias que desenvolvem, como a interrupção em conflitos raciais e a problematização do tema, não significa uma falta pedagógica no conjunto da prática deles.

Vejamus um breve exemplo. O professor Milton Santos, branco, considera importante ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas locais para empoderar os alunos negros e reeducar alunos brancos¹¹⁵ e assim estimular a permanência e o desenvolvimento escolar de alunos negros. Ele enxerga no próprio perfil e experiência do alunado sertanejo a

¹¹⁴ Essa é uma pesquisa qualitativa realizada com um grupo específico de sujeitos, com trajetórias específicas, num espaço e tempo historicamente situados. Portanto, não podemos generalizar os dados.

¹¹⁵ Esse professor não utiliza termos como mestiços, morenos ou pardos para se referir aos seus alunos. Em seus saberes atuais, a categorização de seus alunados separa de forma binária os negros e os brancos e ele reconhece essa escolha como um fato político.

urgência do tema “porque a maior parte dos alunos no fundamental, eles são negros e como tem uma evasão gigantesca de alunos do fundamental, você vai ter um médio mais branco e a universidade mais branca ainda” (Prof. Milton Santos, 2018). Para ele, a disponibilidade do aluno em aprender algo se potencializa quando ele cria algum afeto pelo objeto de estudo. Portanto, ensinar é também um ato de produzir afetos.

Eu acho que ao jovem negro, ele pode politicamente, acho que é responsabilidade da educação propiciar a ele esse conhecimento, entendes? E não que vá doutriná-lo, mas dar acesso para que ele conheça essa história, que ele conheça essa dimensão da sociedade e a partir daí ele possa se munir desse referencial cognitivo para pensar a sua vida e como isso pode ajudá-lo a mudar, se isso se aplica, entendeu? (Prof. Milton Santos, 2018).

Deste modo, o ensino de história e cultura afro-brasileira justifica-se para além de uma obrigatoriedade. Não seria uma arbitrariedade, mas sim uma necessidade concreta na vida social e uma postura política assumida na educação a fim de erradicar o racismo e constituir experiências sociais democráticas. Ao dizerem isso eles reconhecem a existência do racismo afirmando que ele afeta a subjetividade, interdita a construção de identidades e impede o desenvolvimento escolar de estudantes negras e negros no sertão.

Entretanto, outro padrão que percebemos neste grupo profissional é que atitudes mais engajadas foram mais comuns entre os docentes autodeclarados negros. Yewá afirma que se intromete na discussão dos alunos para resolvê-la e cria debates e projetos didáticos a partir desses conflitos. O professor Alafim diz que interrompe a aula para transformá-la utilizando-se de várias estratégias didáticas: questiona, debate, exemplifica, problematiza as falas, os gostos, os valores e as ações dos estudantes até conseguir concluir uma discussão. É bem semelhante ao que acontece com Dandara. Ela se sente bastante incomodada e também costuma interromper as aulas de História, independente do conteúdo abordado no dia, para inserir o conflito racial como tema de pesquisa e debate.

Eu discuto na hora! Eu paro o que eu estiver fazendo *[ela fala isso enquanto bate com a palma da mão na mesa, expressando indignação e poder de interdição]*. Se eu vir e não for [professora] dele... Eu vi, não fui pra aquela turma... Quando eu for eu abordo tudo aquilo que eu ouvi. Não vou deixar esquecido. Vou desenvolver alguma tarefa, uma pesquisa: “o que é isso?”, “pesquise o que é aquilo” porque às vezes eles pesquisando... Que quando você fala, você não sabe nem o que é. (...) Aí a gente faz um debate, faz uma roda e debate. Questiono: “o que você encontrou sobre isso?”, levar a discutir. Antes eu não me via fazendo isso. Falava, conversava com eles. Eles diziam que eu falo muito, mas aí de um tempo para cá eu fui vendo. Se foi intolerante,

se ele foi racista, ele vai pesquisar: “o que é racismo? quais as consequências?”. Aí eles dizem: “olhe, professora, eu trouxe o trabalho”. Eu digo que não é pra entregar, vou colar no caderno, pode ficar. Cada um vai ficar e a gente vai discutir o que vocês foram pesquisar. Porque muitas vezes acham que é só pesquisar e entregar. E podem pagar meia hora na *lan house* e pedir para alguém pesquisar: “toma aqui, daqui a pouco eu venho buscar”. Aí quando chega duas horas, pega e vai lá me entregar. Não leu. Eu já não quero mais isso. Tudo isso a gente vai aprendendo com a experiência do dia a dia dos alunos. Por enquanto está dando certo, não vejo mais tanto (Profa. Dandara, 2018).

É importante pensarmos que a história é um saber de múltiplas autorias. Nesse sentido, o professor é também um autor. Ele é um ser dotado de uma racionalidade própria, de saberes ligados à profissionalização, que produz narrativas históricas e compõe reconstruções curriculares (MONTEIRO, 2019). A professora Dandara nos dá um indício de sua autoria na sua prática. Para ensinar, por vezes ela faz comparativos com metáforas e conceitos oriundos da ordem confessional cristã, pois isso situa os alunos mais rapidamente de acordo com o universo cultural local. Ao fazer isso, ela opera alguns deslocamentos em prol da equiparação de direitos, afirmação e construção de outras identidades. Assim ela usa do repertório cultural dos alunos para mobilizar saberes, construir novas categorias e afirmar o respeito, aceitação da diversidade religiosa, de gênero, étnico-racial e também para questionar as desigualdades sociais e econômicas.

Dandara usa ela mesma como exemplo de identidades históricas afirmadas: mulher, negra, gorda, sertaneja e pobre. Ela acredita que ao fazer isso aproveita-se da relação afetiva e respeitosa que tem com os seus alunos e os estimula a pensar por diferentes referências, a se tornarem mais democráticos e a construir diversas identidades: “quando eu digo que eu sou negra, quando eu boto meu corpo, quando eu boto meus batons escuros, meus brincos é porque eu me aceito e você tem que se aceitar do jeito que você é” (Profa. Dandara, 2018). Discussão que ela não teve acesso na sua própria educação básica como vimos.

Essa é a mesma estratégia adotada por Alafim, outro professor negro, cujo empenho maior tem sido desconstruir o racismo religioso e defender com argumentos historiográficos, antropológicos, sociológicos e de sua própria experiência de adepto, as religiões de matriz africana nas suas aulas. Para ele, ensinar História é um ato de resistência e de afirmação democrática das múltiplas identidades de professores e alunos.

Aqui temos um dado que registra como os professores negros utilizam seus saberes para fazerem resistências a atitudes racistas. Essas práticas pedagógicas transformam os conflitos raciais em conteúdos das aulas de História.

No cotidiano do ensino de História o currículo é refeito constantemente, entre várias disputas, posições de sujeitos e materialidades discursivas: planejamentos semestrais, planos de aulas, materiais didáticos, saberes teóricos e práticos, percepções, posicionamentos e escolhas diante de situações de conflitos raciais que eles presenciam e conseguem identificar.

Esse currículo que se refaz no cotidiano é uma prática, é a proliferação infindável de criações inéditas e irrepetíveis que põem em movimento as relações de poder nos processos pedagógicos (OLIVEIRA, 2016). Aberto e em movimento, uma de suas forças motrizes é a discussão étnico-racial. Produtor e produto do imprevisto, o currículo construído entre as catacreses cotidianas é também um acontecimento (PIZZI; MATIAS, 2012). Para percebê-lo é preciso estar atento às sutilezas das práticas discursivas e não discursivas diárias.

É assim que tem acontecido no sertão alagoano. Essas criações têm dependido da sensibilidade e compromisso dos docentes, mas também das cobranças oficiais orientadas pelas políticas e órgãos públicos, elementos que nem sempre geram coerências entre modelos e práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2016). As secretarias de educação cobram a efetivação da lei nas escolas de suas respectivas redes. A rede estadual solicita a realização de projetos para o mês da consciência negra e o envio de relatórios¹¹⁶.

Já a cobrança mais mencionada pelos professores da rede municipal foi a da realização de projetos sobre diversidade cultural para que o município possa manter o Selo UNICEF¹¹⁷ e com isso possa receber repasses de verbas públicas para investimentos em educação. O argumento é neoliberal e foca mais na carência do poder municipal em garantir educação e precisar desses recursos financeiros e menos em argumentos políticos que defendam a promoção da igualdade de direitos em meio à diversidade.

Para o professor Milton Santos, as cobranças oficiais dos órgãos públicos geram novos desconfortos pela forma como são feitas: sem considerar as vozes, dificuldades e experiências dos professores, exigindo a realização de grandes projetos em pouco tempo e sem as devidas orientações. Nesse quadro, para ele, o professor é momentaneamente reduzido ao papel de um “executor de tarefas” e não “elaborador de projetos”. A indignação do professorado em torno dessas cobranças é uma constante.

¹¹⁶ Procuramos esses relatórios nos arquivos da 11ª GERE, mas não os encontramos. Ninguém soube esclarecer o que aconteceu com esses documentos. Todavia, conseguimos um deles nos arquivos pessoais da docente Yewá.

¹¹⁷ O Selo UNICEF é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para estimular e reconhecer avanços reais e positivos na promoção, realização e garantia dos direitos de crianças e adolescentes em municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira. Disponível em: <<http://www.selounicef.org.br/sobre>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

Mas, até que ponto, de fato, suspender as cobranças das secretarias garantiria que esses professores, socializados desde a infância numa cultura racial hierárquica, realizassem espontaneamente projetos antirracistas? Afinal, alguns deles sequer enxergam negros entre seus alunos, tampouco identifica conflitos raciais nas suas escolas. Não seria, portanto, a cobrança legal dos órgãos públicos a que estão subordinados os professores, uma maneira de garantir a ressignificação das práticas discursivas sobre etnia na escola? Concordamos com o professor Milton Santos ao considerar que outros meios devam ser estabelecidos para esse diálogo, mas suspeitamos que uma trégua nessas solicitações seja também um perigo.

Contra a força das coerções de instâncias oficiais, os professores realizam resistências cujos efeitos são múltiplos. Não resistem somente a governos e gestões escolares, mas também ao próprio projeto antirracista, mesmo sem perceber isso.

Não obstante, existem níveis de cobrança subjetiva dos professores, o que revela que os saberes construídos sobre as questões étnico-raciais estão sendo paulatinamente apropriados por alguns desses profissionais. Griô reconhece que aos poucos o professorado tem desenvolvido diferentes níveis de engajamento, seja por cumprimento de normas legais, seja por sensibilidade política contra hegemônica.

O que percebemos nos relatos é que o engajamento é mais claro e sistemático nas práticas discursivas e não discursivas dos docentes autodeclarados negros e negro, ou seja, na esfera profissional se estabelecem, também, compromissos pessoais. O próprio Griô, autodeclarado pardo e cuja prática discursiva associa mecanicamente interesse e responsabilidade em discutir temas afro a pessoas negras, manifesta que seu saber sobre a cultura afro-brasileira possui limitações a ponto de não enxergar possibilidades de discussão em qualquer disciplina escolar que venha a ministrar.

Mas, reclamam eles, se de um lado há diversos pontos de origem de cobranças, são raras as orientações para que eles planejem e ensinem sobre cultura afro. As orientações que existiram foram dadas durante as formações iniciais e continuadas, mas o mesmo não acontece a partir das gestões escolares. No entanto, os documentos que encontramos nos fazem confrontar os discursos desses docentes problematizando algumas situações. Vejamos:

Nos arquivos da 11ª GERE conseguimos as atas de uma das primeiras formações continuadas para os professores do alto sertão alagoano. O curso, registrado na primeira ata como *Capacitação A Cor da Cultura*¹¹⁸, foi realizado em cinco encontros em duas das maiores escolas estaduais situadas em Delmiro Gouveia no mês de outubro de 2011, oito anos após a

¹¹⁸ Atas da formação *A Cor da Cultura*, promovida pela 11ª Gerência Regional de Ensino (GERE) da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEED).

sanção da lei. A atividade contou com a presença de alguns professores e coordenadores das redes estadual e municipal de educação básica dos municípios de Delmiro Gouveia, Água Branca e Pariconha. Foi ministrada por dois técnicos da 11ª GERE que eram responsáveis pela pasta de diversidade nesse órgão, contando com a colaboração de uma professora da única comunidade quilombola de Delmiro Gouveia, Povoado Cruz.

Essa formação objetivou apresentar o kit pedagógico *A Cor da Cultura* distribuído nas escolas pelo MEC, mas que muitos profissionais não sabiam utilizar em sala de aula. O kit dispunha de uma caixa com livros paradidáticos, jogos de tabuleiro, cartazes e vídeos.

A metodologia utilizada no curso explorou a reflexão, a pesquisa e produção pedagógica e científica dos participantes em cada ação realizada, o que criou possibilidades deles se posicionarem como sujeitos ativos na produção de novos saberes a partir daquela experiência. Entretanto, se a metodologia avançava, em termos epistemológicos algumas abordagens dos conteúdos específicos nos pareceram problemáticas.

O curso apresentou-lhes temas como as leis 10.639/03 e 11.645/08, belezas negras e indígenas, identidades negras na escola, regiões da África, discriminações racial, sexual e de classe social no interior da escola e personalidades negras da história do Brasil. Esses dados foram coletados nas atas dos encontros que foram produzidas pelos próprios docentes que participavam da formação, em revezamento. Desse modo, elas não registram simplesmente o que aconteceu, mas o que foi percebido, sentido e aprendido pela ótica desses profissionais. Pelo teor elogioso das narrativas registradas percebemos que os assuntos se constituíam em novidades encantadoras e empolgantes para os cursistas. Contudo, os enunciados utilizados no documento como “curiosidades negras”¹¹⁹ constroem mais abordagens românticas e psicologistas do que críticas das estruturas e relações de poder nas quais se dão as relações étnico-raciais.

O relativo encantamento com a discussão étnico-racial afirmado nas atas até poderia ser pensado como uma boa aceitação desse tema entre a categoria profissional local, mas isso é refutado quando consideramos outros dados: a) A 11ª GERE é responsável por 21 escolas estaduais situadas em oito municípios do alto sertão alagoano¹²⁰; b) Para a realização do curso fez-se parceria entre GERE e secretarias municipais de educação dessa microrregião¹²¹. Ainda

¹¹⁹ Ata do quarto encontro da formação docente *A Cor da Cultura*, 18 out. 2011. Disponível nos arquivos da 11ª GERE (município de Piranhas-AL).

¹²⁰ Relação das Escolas/Diretores/Endereços – 11ª CRE (antes chamada de Coordenadoria Região de Ensino), s/d.

¹²¹ Ata do primeiro encontro da formação docente *A Cor da Cultura*, 18 out. 2011. Disponível nos arquivos da 11ª GERE (município de Piranhas-AL).

assim, a média de participantes que assinaram as atas foi de sete pessoas. Apenas no quarto encontro compareceram 17 profissionais.

Por que tão poucos? Por falta de interesse e dos preconceitos subjetivados pelos próprios docentes, assim como constatou Braga Júnior (2013) sobre os professores de Maceió (AL)? Seria por falta de estrutura institucional suficiente para garantir as liberações de cada docente no curso sem prejuízos profissionais? As atas não registram tais sondagens.

A pesquisa realizada por Aquino (2019) identificou que um dos motivos que limita a implementação de práticas curriculares antirracistas no sertão é justamente a falta de políticas públicas para a formação docente voltadas à temática na região. Durante a pesquisa realizada em 2017 os seus entrevistados reclamaram que há muito tempo não se ouvia falar em formação de tal perfil no município. Alguns mesmos afirmaram que nunca ouviram menção a isso na cidade. Sem formações devidas, mas apenas com as cobranças legais, os professores conseguiam ativar imagens estereotipadas sobre a cultura afro-brasileira, o que dificultava o aprendizado crítico, democrático e significativo dos estudantes.

Contudo, na falta de formações garantidas pelo Estado, os professores sentem-se na obrigação de buscar por si mesmos essas formações, muitas vezes pagando por estas. Isso foi constatado tanto por Aquino (2019) quanto em nossa pesquisa: “quando tem essas oportunidades eu sempre me inscrevo porque a gente sabe que o Estado é limitado” (Profa. Yewá, 2018). Como em nossa investigação, também na pesquisa de Aquino, são os docentes negros e as docentes negras quem mais se interessam em buscar formações específicas sobre a temática étnico-racial. Assim, os saberes docentes sobre o tema são construídos mais por iniciativas privadas dos profissionais do que por políticas públicas garantidas pelo Estado.

Contudo, a fala da professora Tia Marcelina relativiza a discussão: “mas assim, a secretaria já fez formações. Eu soube que teve, mas eu não participei” (Profa. Tia Marcelina, 2108). De fato, após a formação de 2011, apenas em 2017 foi realizada outra formação promovida pela SEMED de Delmiro Gouveia. Essa contou com professores/pesquisadores do NUDES e do Abí Axé Egbé. As demais formações ocorridas nessa cidade foram promovidas de forma gratuita pelos projetos da UFAL. O poder municipal só veio a oferecer uma nova formação específica sobre a temática negra em 2018, em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP) e Secretaria de Cultura de Alagoas. O curso pretendeu fortalecer as políticas públicas voltadas à igualdade racial apoiando a educação, mas agindo especificamente na

formação de professores como instrumento de garantia de “mudança de comportamentos por parte dos docentes envolvidos”¹²².

O curso foi ministrado por uma professora residente em Maceió, adepta da umbanda, mestranda em Antropologia pela UFAL e pesquisadora da cultura negra. A metodologia foi participativa e incluiu análise de livros didáticos, vídeos, canais na plataforma YouTube, apresentação da legislação pedagógica, aulas de campo, leitura e produção de textos, atividades didáticas, oficinas e de projetos pedagógicos. No cronograma do projeto foram muito utilizados os verbos: analisar, avaliar e elaborar, se percebendo a pretensão do curso em articular teoria e prática. Infelizmente não tivemos acesso a registros quanto aos resultados alcançados com esse projeto.

Entretanto, sabemos, a procura por participar dessa formação aumentou bastante. Foram 43 inscritos¹²³, dentre os quais quatro deles são professores participantes dessa pesquisa: Alafim, Tia Marcelina, Dandara e Milton Santos. Apesar da evasão de muitos profissionais ao longo do processo, 18 deles continuaram participando até o final.

Assim, ponderamos que as formações têm existido em número ainda insuficiente. O perfil das discussões varia entre a folclorização e a politização de perspectivas, mas todas são centradas em transformar as concepções e as condutas dos docentes. Constatamos também que mesmo sendo poucas, nem a metade dos professores sertanejos compareceu a elas, não se sabe se por escolha ou por falta de condições trabalhistas.

Outros elementos citados nas entrevistas por interferirem nos saberes e nas práticas docentes são os diferentes materiais de apoio. O livro didático é um dos principais, apesar das críticas: “aí a gente pega este livro do sexto ano, não tem nada! O livro não traz. O conteúdo é raso. (...) O conteúdo programado do sexto ano não traz, a gente de fato tem que ir buscando. Foram dadas algumas temáticas pela secretaria, pela SEMED” (Profa. Maju, 2018).

A respeito disso a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2019) sobre os livros didáticos de História adotados na rede municipal de ensino de Delmiro Gouveia entre os anos de 2017 a 2019 revelou que esses materiais deixavam bastante a desejar no que se refere ao trato adequado da temática étnico-racial embora paulatinamente venham trazendo mais informações do que livros adotados em edições anteriores. Ainda assim, esses materiais apresentavam mais conteúdos sobre África do que sobre cultura afro-brasileira ou os conflitos raciais no Brasil.

¹²² Projeto *Conhecendo Nossa História: da África ao Brasil*. Fundação Cultural Palmares. Maceió, 02 fev. 2018. Disponível nos arquivos da SEMED – Delmiro Gouveia. (p. 01).

¹²³ Relação do quantitativo de inscritos. Curso *Conhecendo nossa História: da África ao Brasil*. Fundação Cultural Palmares. Maceió, 2018. Disponível nos arquivos da SEMED – Delmiro Gouveia.

Diante das limitações do livro didático os docentes recorrem a outros materiais como livros e artigos científicos, livros paradidáticos e infantojuvenis, fontes de época, vídeos, músicas, teatro, imprensa escrita, radiofônica e televisiva. Sobretudo, o que se sobrepõe em suas práticas são os sites da Internet pela rapidez de busca e acesso, bem como pela brevidade dos textos e vídeos: “site é mais prático, ele traz a informação logo rápido” (Profa. Rosa, 2018). Eles atribuem isso à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, embora essas buscas nem sempre partam deles mesmos: “a coordenadora me enviou só alguns *links* para eu pesquisar, mas, assim, eu confesso que não pesquisei” (Profa. Tia Marcelina, 2018). Já a professora Maju criticou as orientações da SEMED:

Eu peguei alguns livros aqui, História e Geografia... [*ela fala isso procurando fontes impressas em seus materiais de trabalho*] História e Cultura Afro Brasileira e Indígena [*mostrando o planejamento impresso, depois lê a orientação*]: “analisar os conteúdos que podem ser retirados do próprio livro didático complementando com atividades retiradas da Internet”. É isso que a gente faz: revistas, voltadas ao tema, filmes e animações (Profa. Maju, 2018).

Maju critica a superficialidade da orientação que recebera da SEMED ao passo que também afirma cumprir as determinações legais, mesmo dentro das limitações. Embora alegue que se sente mal diante da situação, a sua prática discursiva busca eximi-la de maiores responsabilidades frente à questão. Apesar do uso constante da Internet entre os entrevistados, apenas a professora Yewá citou o nome de um site, o *Portal do Professor*, ao qual recorre sempre que sente necessidades para acessar planos de aulas e ter inspirações didáticas. De todo modo, apesar das dificuldades, as ações docentes mostram a existência, mesmo que frívola, de parcerias entre os profissionais. Essas parcerias, mesmo fluidas, produzem redes de sentido que fomentam a continuidade formativa a fim de assegurar as práticas de ensino.

Conforme nossos entrevistados, a mídia às vezes atrapalha bastante no desenvolvimento das discussões étnicas na escola, pois reproduz estereótipos e estigmas sobre a identidade e cultura negras. Às vezes ela ajuda, quando proporciona imagens que convidam os seus expectadores a repensarem suas concepções. Os professores sabem aproveitar ambas as situações em sala de aula para problematizar as relações raciais.

O caso emblemático, citado por muitos dos entrevistados, foi o da telenovela *Malhação*. Exibida aos finais de tarde pela Rede Globo de Televisão desde 1995, voltada ao público juvenil, a trama é muito assistida entre os alunos sertanejos. Os professores mencionaram o ânimo com o que os estudantes debatiam constantemente os percalços dessa narrativa em sala de aula, o que interferia nas práticas de ensino, pois se sentiam obrigados a inteirarem-se do

universo cultural dos alunos para transformar suas preocupações em temas de ensino de História em acordo com o planejamento semestral.

Aproveita-se o que os discentes trazem em forma de diálogo com o tema gerador programático de cada aula. Às vezes se consegue mais atenção dos alunos, julgam eles, quando se faz esse tipo de articulação do que quando apenas se pretende desenvolver uma narrativa histórica do passado por si mesmo. A 26ª temporada da novela *Malhação à época* das entrevistas tinha como tema “Vidas Brasileiras” e, conforme lembrou a professora Dandara, trazia como protagonista uma jovem negra que assumia penteados e moda afro. Em torno dela também se desenrolavam questões raciais a serem debatidas. Dandara e Milton Santos lembraram do potencial que essa trama novelesca proporcionou para as suas aulas desde que acompanhadas de análises críticas: “aí a gente vê isso nos alunos, essa discussão melhorando” (Prof. Milton Santos, 2018).

É bastante comum que as práticas pedagógicas recebam a influência ou mesmo interferência dos discursos midiáticos (COSTA, 2006). Para Fischer: “poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação” (FISCHER, 2001, p. 212). Conforme nossos dados, além de influenciar nos debates escolares, o discurso da mídia tem subjetivado e influenciado as formas como os alunos constroem as suas autoimagens através de seus corpos, sobretudo nos penteados afro que se tornam mais comuns na região.

Há também a inserção de outros recursos didáticos nas práticas dos professores sertanejos: as memórias de pessoas negras da cidade, as suas próprias experiências e práticas culturais, os espaços dos terreiros e comunidades quilombolas, as comunidades negras e grupos artísticos. As pessoas são sujeitos produtores de memórias culturais. É assim que surgem as menções a pesquisadores e profissionais liberais negros, babalorixás e yalorixás, lideranças comunitárias e quilombolas, capoeiristas, artistas e grupos afro atuantes no sertão. São pessoas convidadas pelos professores para palestrarem e ministrarem oficinas nas escolas públicas.

Muitas escolas públicas do alto sertão alagoano convidam o Abí Axé Egbé para ministrar oficinas e realizar apresentações culturais. Se alguns gestores e professores veem nesse grupo uma parceria para implementação da cultura afro na escola, entre os estudantes as reações são diversas: “que dança doida! Parece que está pegando espírito” (Prof. Milton Santos, 2018), citando os alunos. Mas, conforme o professor Milton Santos, mesmo não sendo bem aceita por todos os sujeitos escolares, apenas a presença do Abí Axé Egbé garante a produção de debates, o que é muito bom para que se possam realizar discussões por mínimas que possam parecer.

Sobre a presença do grupo como um recurso didático, Alafim diz: “o Abí Axé é exemplo disso. Tem gente ali que se apresenta que não é do santo¹²⁴. Tem gente que ama o trabalho do Abí Axé e é evangélico. Isso pra mim é uma revolução terrível! Isso é uma questão de pesquisa, de estudo, dizem isso” (Prof. Alafim, 2018). Para ele, o grupo de cultura negra do sertão é provocativo pela sua própria estética, assumidamente negra, e porque sempre traz alguma representação dos orixás. Trata-se de uma presença local que é utilizada como recurso didático na prática pedagógica desses docentes.

Entre cobranças, orientações e disposição de materiais didáticos, as atividades pedagógicas em torno da cultura afro-brasileira concentram-se no mês de novembro. Acessamos alguns projetos¹²⁵ produzidos e guardados pelas docentes Dandara e Yewá, além de fotografias¹²⁶ e um relatório¹²⁷ arquivado pela segunda professora. São documentos que registram as atividades realizadas em escolas estaduais nos anos de 2014 a 2019. Não há registros desses tipos nas escolas do município.

Esses projetos se constituem como práticas docentes, pois foram elaborados e executados pelas professoras. Deles retiramos algumas informações importantes: a) Para além das ações cotidianas no ensino sobre a cultura afro, quase invisíveis, garante-se um calendário anual para celebrar publicamente a consciência negra; b) Em seus textos afirma-se a presença negra no sertão, especificamente nas escolas, o que é um dado relevante tanto por ser contra-hegemônico à cultura local, quanto por ter mulheres negras como autoras; c) O protagonismo, engajamento e continuidade do trabalho com a negritude gera o reconhecimento dessas docentes entre seus pares como competentes e responsáveis para desenvolver essas discussões nas escolas. Elas inserem a temática negra nos diversos projetos que as escolas desenvolvem ao longo do ano. Consideramos, portanto, que os projetos pedagógicos são pequenos espaços oficiais de seu “microativismo”, ou seja, da forma capilar como o seu engajamento político, profissional e pessoal com a temática étnico-racial se realiza no cotidiano de trabalho.

De modo geral, os projetos registraram diferentes construções e reconstruções de conteúdos, anseios, concepções, valores e práticas que constituem seus saberes. Cruzando-os, percebemos que os primeiros deles objetivavam reconhecer, valorizar e divulgar as

¹²⁴ “Povo de santo” ou “do santo” é também uma expressão mais antiga para se referir aos adeptos das religiões de matriz africana.

¹²⁵ IV Mostra Cultural: as manifestações culturais afro-brasileiras (2014), Sarau Literário: expressão e arte (2015), Projeto sobre Ética e Cidadania: desconstruindo o olhar sobre o negro (2016), II Ciclo de Oficinas da Escola Watson (2016) e V Ciclo de Oficinas da Escola Watson (2019).

¹²⁶ Conforme padrões de ética em pesquisa, as fotografias analisadas não serão dispostas nessa tese para não expor as pessoas, mas a análise de seus conteúdos estão presentes no conjunto de nossas reflexões.

¹²⁷ Relatório do I Ciclo de Oficinas da Escola Watson: africanidades no sertão (2015).

contribuições dos povos negros na cultura nacional e concretizavam abordagens bastante românticas e folclóricas: artes, jogos, escravidão, castigos, senzala, resistência, quilombos, religiões, personalidades negras, danças, músicas, culinária e lendas. O que é dito nesses projetos não difere das memórias da professora Rosa quanto às suas primeiras práticas pedagógicas para efetivar a Lei nº 10.639/03: “quando surgiu o tema era bem tranquilo, quando se falava em cultura afro pensava-se logo na dança” (Profa. Rosa, 2018).

A recorrência de práticas de ensino centradas na dança e na culinária, por exemplo, faz uso dos argumentos defendidos por perspectivas científicas de finais do século XIX até a metade do século XX que pensava a cultura afro-brasileira apenas como reprodução mecânica de tradições puras caracterizadas pelo seu caráter lúdico e sensório-motor ao mesmo tempo em que considerava muitos dos valores éticos e estéticos de origem negra como grosseiros, supersticiosos e atrasados. São, como vimos antes, noções há muito criticadas pela produção científica contemporânea e pelo movimento negro.

Outro tipo de abordagem bem comum centrava-se em abordagens superficiais sobre algumas personalidades negras. Trata-se da elaboração de listas de nomes, datas, fotografias, profissões e ações de indivíduos negros que se destacaram nos campos político, artístico, científico, religioso, pedagógico. Embora seja importante o reconhecimento dessas personalidades, muitas abordagens se limitam a ponderar as ações desses sujeitos como resultantes de esforços pessoais para a sua inserção na lógica meritocrática neoliberal. As histórias de vida e as condições de possibilidades que delinearão as lutas desses sujeitos negros não costumavam serem abordadas. Ao deslocar tais personalidades das lutas negras as quais muitas delas fizeram parte como militantes comprometidas, elas são transformadas nas práticas discursivas escolares em novos heróis da negritude, mas heróis que subjetivam ideias de autoesforço, disciplina, meritocracia e individualismo em detrimento do coletivismo. Isso pode gerar suposições nos alunos de que esses heróis conseguiram destaque social devido à ausência do racismo e não apesar dele. Argumentos como esse repousam sob as bases de um multiculturalismo humanista, pois argumenta que os seres humanos são todos iguais, que a diversidade cultural merece respeito e que os êxitos pessoais resultam de esforços individuais e não de lutas coletivas. Esse tipo de narrativa histórica escolar instiga os alunos a reconhecerem a diversidade e, de alguma forma, respeitá-la, mas sem necessariamente questionar as relações de poder que transformam a diversidade ao produzir as diferenças.

No entanto, percebemos que com o passar dos anos os objetivos dos projetos pedagógicos escritos pelas professoras assumiram um argumento bélico: lutar contra o racismo a partir da escola. A partir de 2016, em meio ao turbilhão de discussões sobre Escola Aberta,

Golpe de Estado, corrupção, autoritarismo e as reformulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo racismo passou a figurar a problemática e justificativa na elaboração de tais projetos. As autoras também passaram a dividir as ações com todos os outros professores da escola e com convidados da sociedade civil, o que as ajudaria a realizar um bom trabalho sem sobrecarregá-las e também responsabilizaria e sensibilizaria mais profissionais em torno de questões étnico-raciais. Foi um movimento estratégico.

Com a participação dos graduandos bolsistas do PIBID, por exemplo, surgiram novas linguagens, campos e temas pelos quais a cultura negra foi debatida pela ótica da militância e do combate ao racismo: fanzines, histórias em quadrinhos, charges, cartografias, animações e literatura foram explorados com mais rigor analítico e crítico. Outro tipo de parceria explorada deu-se com intelectuais, artistas, religiosos, profissionais liberais, comunicadores sociais e lideranças comunitárias negras atuantes no município. Essas opções das docentes requalificou o nível dos debates em suas escolas.

No entanto, pela descrição dos demais docentes entrevistados, verificamos que há uma predominância de projetos que realizam abordagens bastante superficiais nas outras escolas da região. Os exemplos foram inúmeros. Ainda assim, ponderamos, todos os projetos têm sua importância enquanto “lugares de memória” no currículo por gerar discursividades e visibilidades negras nas escolas. Eles sempre funcionam como espaços de pesquisa e novos aprendizados tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Além disso, as discussões não se encerram ao fim das celebrações. Elas renascem e são retomadas em diversas situações posteriores. No relatório analisado afirma-se:

Foi uma experiência maravilhosa já que muitas pessoas da comunidade escolar presentes nunca tinham vivenciado um momento como aquele. E o melhor de tudo foram os dias que se seguiram, pois as várias perguntas e questionamentos que surgiram foram de suma importância para levar a discussões e quebrar preconceitos existentes sobre a religião, racismo e outras mazelas que ainda persistem na nossa sociedade¹²⁸.

Assim, os professores avaliam que essas práticas promovem mudanças de concepções e comportamentos dos alunos e deles mesmos. Isso os faz verem o processo com bastante otimismo apesar das críticas que podem ser feitas ao funcionamento dos sistemas de ensino. Entretanto, cientes, os próprios docentes afirmam que as celebrações não são suficientes para

¹²⁸ Relatório *I Ciclo de Oficinas da Escola Watson: africanidades no sertão*, que descreve as atividades do mês da consciência negra na referida escola em 2015.

erradicar o racismo. Todos afirmaram que é importante ensinar história e cultura afro-brasileira durante todo o ano todo e não só nas datas comemorativas. Isso deve ser um compromisso tanto de cada docente como da escola, disse Milton Santos.

Obviamente esse processo não se realiza facilmente, uma vez que tanto as condições materiais, pessoais e simbólicas de trabalho docente tornam-se cada vez mais precárias. Conforme Pizzi e Araújo (2011), importa considerar, além dos saberes, de que forma as condições de trabalho condicionam e alteram as práticas dos professores, afinal a precarização da educação restringe o desenvolvimento de estilos profissionais docentes, interditando o poder criativo e de ação desses sujeitos no cotidiano de seu trabalho. Afeta negativamente sua cognição, seus sentimentos e mesmo a sua saúde. Aliado a isso, existe a inerente multidimensionalidade do trabalho docente implicada na diversidade de sujeitos com quem se lida, nas práticas discursivas e não discursivas e nas dinâmicas e contextos específicos. Esses entrelaçamentos complexificam, burocratizam, intensificam e tornam o trabalho docente repleto de descobertas e incertezas (PIZZI; ARAÚJO, 2011).

Para eles, as políticas públicas também fragilizam seu trabalho e interferem em suas ações. Angustiadados, informaram que o compromisso público será cada vez mais necessário, sobretudo no contexto de ascensão dos movimentos neoliberais ultraconservadores. Para os professores de História, a eleição de Bolsonaro firmaria os riscos da censura às práticas curriculares multiculturais e a urgência da luta docente para resistir como profissional e como pessoa: “eu pensei: ‘vou ser presa!’, pois em momento nenhum eu me intimidei e pensei: ‘ah, eu não vou mais falar disso por que agora é proibido” (Profa. Yewá, 2018). Para Alafim, professor negro, garantir essa temática nas escolas é uma questão de militância e resistência, o que implica em praticar enfrentamentos constantes a fim de que os docentes sejam protagonistas engajados com a transformação das relações raciais a partir de bases democráticas e emancipatórias.

Atualmente, entre os temas que consideram mais fácil ensinar estão: escravidão negra e as formas de resistência, a beleza da identidade negra e de sua cultura, o racismo no Brasil contemporâneo. Porém, pela forma como descrevem algumas atividades, não se consegue, necessariamente, desfazer alguns estereótipos. Já o tema mais difícil de ensinar é religiões de matriz africana. Esse foi mais um consenso. Atribuem essa dificuldade a diversos fatores: ao que chamam de intolerância religiosa de alguns gestores escolares, professores, pais e estudantes cristãos e à falta de materiais didáticos. Entretanto, não podemos esquecer que em suas próprias histórias de vida os saberes que construíram em torno das religiões de matriz

africana foram interpelados por estereótipos e estigmas que lhes geraram medos, desconhecimentos e negações.

As tentativas de alguns docentes em abordar os cultos de matriz africana geraram desconfortos e polêmicas como aconteceu no caso da produção de vídeos documentários pelo celular sobre os terreiros, como pediu o professor Alafim, quando Dandara decidiu levar uma turma de alunos para visitar um candomblé no centro da cidade, ou no dia em que os visitantes do *stand* que ela organizou sobre religiões negras na Feira Cultural da escola não pegavam os doces dispostos num cesto por medo de estarem enfeitiçados, também quando ela foi impedida pela gestora de discutir religiosidades negras numa escola quilombola.

É difícil também quando o Abí Axé Egbé visita cada escola com suas oficinas e apresentações artísticas, ou mesmo quando uma gestora nega a sugestão do professor Milton Santos em levar o grupo à instituição ou, ainda, quando a gestora do docente Griô impede as menções afro-religiosas na escola, mas permite a música gospel e a presença de lideranças e ritos evangélicos na instituição. Também quando, ao fim de uma oficina, o babalorixá convidado por Yewá serviu acarajés, mas os professores da escola não comeram a iguaria por “medo”.

Se o conjunto das relações de poder que produz e transforma as práticas docentes gera entusiasmo nos professores que reconhecem seus poderes de ação, engendram também lutas e frustrações quando eles se deparam com atos racistas. Eles se autointensificam e autorresponsabilizam (PIZZI; ARAÚJO, 2011). Todos os nossos entrevistados assumiram uma parcela de culpa e tristeza. Contudo, quanto à questão étnico-racial não podemos dizer que os professores de História do sertão estejam sozinhos, pois hoje podem contar com diferentes sujeitos, órgãos e instituições, sobretudo as negras, ativistas com quem podem formar redes de sentido antirracistas. O que ainda precisa melhorar é a quantidade e qualidade das parcerias e os investimentos do Estado nas condições de trabalho docente.

6.3 Os saberes da prática docente sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira

Os docentes são influenciados pelas redes de sentido tecidas historicamente através dos diversos processos de socialização pelos quais passam, pelos diferentes níveis e tipos de formação profissional a que têm acesso e, ainda, pelos valores culturais, as diversas morais que os afetam. Ainda assim, embora esses processos sociais influenciem bastante nas formas de subjetivação desses sujeitos, eles não são determinantes absolutos para defini-los.

Na perspectiva da epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002)¹²⁹, é preciso tratar os professores como sujeitos ativos na produção dos seus saberes. Os processos formativos, discursos e valores que os habitam disputam forças e são reconstruídos a partir de exercícios múltiplos de análises, recusas, deslocamentos, articulações, sínteses e reelaborações efetuadas nas próprias subjetividades desses profissionais enquanto executam o seu trabalho no meio social (GORE, 2011; LARROSA, 2011). Dessa forma, os docentes são agentes que redimensionam as categorias, regras e linguagens sociais que estruturam as suas experiências nos processos cotidianos de comunicação e interação.

O professor emite juízos diante de condições reais de trabalho. Sua racionalidade é, conforme Tardif (2002), uma capacidade pensante para agir, para refletir sobre a própria prática, produzindo-a enquanto argumenta sobre ela. É uma razão ao mesmo tempo sensível, cognitiva e pragmática. Ela é uma condição instável, fluída e tensionada por diversos elementos, o que lhe confere uma natureza aberta, argumentativa e/ou narrativa, cuja consistência se produz nas práticas discursivas e não discursivas de cada profissional. Tal racionalidade serve de medida para avaliar a competência do professor, portanto, é preciso considerá-la para compreendermos a natureza complexa dos saberes docentes, as formas como são produzidos, como funcionam no cotidiano e quais são alguns dos seus efeitos.

Os saberes docentes são caracterizados por Tardif (2002) pela heterogeneidade pragmática e temporalidade que lhes constituem. Eles formam uma complexa rede de sentidos e práticas em movimentos dinâmicos, sempre abertos a uma infinidade de possibilidades de conexões, deslocamentos e arranjos. São saberes originados na prática, internos a ela, produzidos e utilizados pelos professores a fim de resolver os problemas surgidos no cotidiano profissional para que possam executar as suas tarefas e dar sentido a situações concretas e próprias de trabalho.

Esses saberes têm naturezas diversas: correspondem ao saber enquanto domínio dos conteúdos, habilidades, competências necessárias à profissão docente, ao saber-ser como uma capacidade de posicionar e de se recriar enquanto profissional do ensino, e ao saber-fazer enquanto reelaboração constante dos objetivos, conhecimentos e atitudes a partir dos desafios implicados nas interações humanas. Também são de origens diversas: científica, técnica, cognitiva, discursiva, disciplinares, pedagógicas, curriculares, profissionais, culturais, pessoais, afetivas, morais, éticas, estéticas e experienciais. Isso define os saberes docentes como

¹²⁹ Estudo do conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

temporais, sendo construídos na interação entre sujeito e contextos históricos ao longo dos espaços institucionais por onde passou e das relações pessoais e profissionais que desenvolveu.

Tardif (2002) categorizou a diversidade dos saberes docentes conforme as suas origens, se externa ou interna aos professores. O autor separou e categorizou os saberes entre profissionais e experienciais. Aqueles que são suscitados no meio social, ou seja, que correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, como as universidades e institutos, foram os saberes profissionais e subdividem-se em:

a) Saberes pedagógicos: relacionados às doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, ou seja, aos arcabouços teórico-metodológicos, político-ideológicos e às formas de saber-fazer. No caso de nossa investigação, compreende a formação do campo teórico sobre educação para as relações étnico-raciais e a relevância sobre as formas como essa discussão afeta diferentes esferas da prática docente como currículo, materiais didáticos, concepções, valores e condutas;

b) Saberes disciplinares: alusivos às ciências, aos campos do conhecimento e saberes disciplinares das universidades e institutos de pesquisa. No caso de nossa pesquisa, dizem respeito aos conhecimentos específicos sobre história e sobre cultura afro-brasileira;

c) Saberes curriculares: constituídos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as escolas categorizam e apresentam como saberes sociais relevantes de uma formação erudita. Para nós, diz respeito às maneiras como o currículo produz e orienta abordagens étnico-raciais no ensino de História a partir da legislação pedagógica vigente.

Dito isso temos que esses saberes são externos ao professor porque são garantidos e legitimados por instituições sociais, produzidos e partilhados com um grupo de trabalhadores, o que lhes confere uma cultura profissional, o que lhes torna socialmente relacionáveis e mutáveis ao longo do tempo. Eles formam o *a priori histórico* dos docentes, subjetivando-os e produzindo-os como profissionais de determinadas singularidades, compromissos, expectativas e condutas.

É preciso considerar que a complexidade do ofício docente, ou seja, do ato de ensinar, baseia-se nas interações humanas, nas condições e nos instrumentos de trabalho. Essas variáveis implicam relativa imprevisibilidade no exercício do trabalho. É no cotidiano que surgem desafios materiais e simbólicos com os quais os professores lidam a fim de empregar determinados meios para alcançar certos fins. Nesse sentido, apenas os saberes profissionais não são suficientes para a efetivação das práticas docentes.

Conforme explica Tardif (2002), muitos professores tendem a hierarquizar os saberes segundo a sua aplicabilidade às situações reais de ensino. Para esses profissionais, portanto, o fundamento privilegiado de seu saber é a experiência de trabalho. É nela que eles reconquistam suas relativas autonomias e produzem os saberes analíticos que lhes são internos. É pela experiência, enquanto reflexão sobre a prática, que os docentes estabelecem diferentes relações com seus saberes a fim de dominá-los, integrá-los e mobilizá-los. Produzidos nas convergências entre desafios, possibilidades, improvisos, deslocamentos e rearranjos, os saberes experienciais são construídos no interior das interações humanas. Eles são atravessados por regras, valores, tecnologias e relações de poder, mas também as recriam.

Para Tardif (2002) a experiência é um espaço reflexivo em que os professores constroem e aplicam seus saberes reelaborando os sentidos do trabalho sobre o trabalho. Ela é marcada pela reflexividade enquanto capacidade linguística de mostrar, retomar e modificar procedimentos e regras de ação adaptando-os à novas situações, ou seja, ela não é apenas a ação do professor no cotidiano de trabalho, mas a construção linguística sobre a ação do professor. A linguagem cria a experiência enquanto saber docente.

É nesta operação que o professor reavalia os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares a partir das necessidades de improvisar nas aulas. Os saberes experienciais formam imagens pelas quais os docentes interpretam, compreendem e orientam suas práticas. É através dela que um professor incorpora os saberes profissionais da cultura docente à sua experiência individual enquanto pessoa singular, sujeito historicamente produzido e subjetivado, e assim desenvolve seus estilos pessoais de docência. O valor dos saberes experienciais está no fato de que são práticos, produzidos internamente aos próprios docentes, no desafiador e imprevisível cotidiano escolar. É por esse tipo de saber que os professores se avaliam, se regulam e medem as suas próprias competências profissionais.

Esses saberes experienciais originam-se também no interior das práticas profissionais porque a própria prática não é vista unicamente como ato de ensinar, mas como ato de aprender. Em meio à prática, o próprio docente retraduz e articula os saberes. Ele aprende a ser um profissional enquanto age, reflete e elimina o que lhe parece inutilmente abstrato e conserva o que lhe parece útil. Objetivando e confrontando suas experiências, o docente é não só um prático, mas também um formador. Portanto, enquanto ato duplo, de ensino e aprendizagem, de exercício e de formação, as práticas docentes são também dispositivos que subjetivam e instituem esses mesmos sujeitos (re)orientando as suas condutas. Daí que as práticas docentes não são tecnologias de reprodução, mas de produção de experiências, saberes e práticas novas, irrepetíveis, mesmo que elas se delineiem em meio ao desenvolvimento de estilos pessoais.

Importa frisar que os saberes experienciais são também os efeitos da interferência que outras instituições e relações sociais tiveram sobre os professores, subjetivando-os: família, comunidade, escolas, religião, formas de trabalho. Contudo, a análise das histórias de vida e profissionalização tornam perceptíveis a origem interna desses saberes, pois mesmo passando por processos de formação profissional parecidos, às vezes nas mesmas épocas e instituições, sobre os mesmos referenciais científicos, pedagógicos e processos curriculares, os professores produzem diferentes racionalidades práticas, diferentes saberes. Diariamente chegam a usar várias referências, saberes e modelos de ação no decurso de suas atividades. Enquanto saberes práticos originados na experiência singular de cada sujeito, eles são sustentados tanto por teorias científicas, pedagógicas e curriculares, quanto por crenças, sentimentos, convicções, valores morais, compromissos éticos e políticos particularizados.

Vimos que ao longo de suas histórias de vida os professores sertanejos construíram diferentes saberes, estereotipados e estigmatizados, sobre a cultura afro-brasileira. Eles só entraram em contato com discussões mais sistemáticas e profundas sobre relações étnico-raciais e cultura afro a partir de seus ingressos nas universidades públicas que foram instaladas nos sertões da Bahia e Alagoas, através de cursos de graduação e pós-graduação ou pela participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão dessas universidades, sobretudo do *Campus* do Sertão da UFAL. Porém, isso só aconteceu após mais de dez anos da sanção da Lei nº 10.639/03 e deveu-se muito ao processo de expansão universitária empreendido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Obviamente esses professores sentem que há lacunas em seus processos de formação profissional. Eles mesmos caracterizam os seus saberes sobre relações étnicas e cultura negra como insuficientes. Por vezes reclamam que seus cursos de licenciatura não equipararam as discussões sobre a prática profissional ao nível das discussões teóricas. Entretanto, ao utilizar o chavão “desarticulação entre teoria e prática” estão admitindo, de alguma forma, que não desenvolveram saberes práticos suficientes para lidar com todo o tipo de situação que surja a partir das interações produzidas no cotidiano de trabalho.

Deslocam-se momentânea e simbolicamente do lugar de saber para um lugar de “não saber”. Isso pode ocorrer devido a diferentes motivos: tanto pelo sucateamento das escolas ou pela precarização da carreira profissional, quanto por suas próprias fragilidades no que diz respeito ao aprofundamento teórico-metodológico para abordar as relações étnicas e a cultura negra no ensino de História. Nesse sentido, criticar a falta de articulação entre teoria e prática poderia ser encarado também como uma transferência de responsabilidades pessoais para as instituições.

Nesse ínterim, talvez alguns deles não percebam todos os saberes que mobilizam suas práticas, inclusive aqueles de origem não acadêmica: valores morais, crenças religiosas, performances de gênero e de raça, tradições familiares, modelos escolares de suas infâncias e juventudes, etc. Os saberes de suas vidas são constantemente acionados, negociados, imbricados e partilhados em suas narrativas históricas escolares atuais. Talvez por sentirem que lhes falta um maior aprofundamento conceitual e teórico, os saberes experienciais, com ênfase nas aprendizagens biográficas de cada um, parecem tornarem-se mais úteis e importantes para a efetivação das aulas de História do que os profissionais. Aí reside o risco do retorno das imagens estereotipadas sobre a negritude.

Ainda assim, percebemos que o que há de fato são encontros de saberes práticos que se movimentam. O ensino de História no sertão alagoano está correlacionado com uma série de processos formativos produzidos em diferentes momentos, instituições e experiências. Ele é, portanto, complexo, polifônico e polissêmico. Ele conecta diversos saberes: identitários, profissionais, étnico-raciais, políticos e culturais.

Por serem diferentes, tais conexões constroem distintas práticas e efeitos. Considerando os professores como profissionais portadores de saberes plurais e a noção de saberes práticos de Tardif, articulando-a com os discursos dos entrevistados, buscamos perceber que tipos de saberes práticos os professores sertanejos construíram e põem em funcionamento no cotidiano de ensino de história e cultura afro, ou seja, que atitudes e condutas eles desenvolvem perante as relações e discussões étnico-raciais na escola. Assim, identificamos três formas de incorporação da temática negra aos seus estilos de docência e as categorizamos nos seguintes grupos: 1) Os saberes práticos intermitentes; 2) Os saberes práticos destabilizadores; 3) Os saberes práticos militantes.

Os **saberes práticos intermitentes** correspondem ao desenvolvimento de processos pedagógicos ainda minimizados em torno da temática racial e são fortemente marcados pela periodicidade intervalada de sua efetivação. As narrativas tipificadas nesse grupo apresentam níveis de engajamento e compromissos políticos fluidos. Nesse tipo de saber não se nega a pertinência da discussão étnico-racial, embora não se faça dela uma constante nas práticas de ensino. Tampouco apresenta-se maior aprofundamento teórico e conceitual. Nesse jogo de sentidos, os saberes experienciais retraduzem constantemente os saberes profissionais sobre a cultura negra. Nesse grupo se instalaram as práticas discursivas dos docentes que se declararam mestiços, fossem licenciados em História ou não. Em suas narrativas esses professores ainda negociam com a ideia de mestiçagem para se afirmarem e estabelecerem suas relações sociais

no sertão. Também em seus próprios discursos argumenta-se que as temáticas afro seriam mais interessadas e legítimas ao lugar de fala de pessoas negras.

Deste modo, eles se isentariam de maiores compromissos na abordagem de tais assuntos. Ainda assim, as relações étnico-raciais e a cultura negra tornam-se uma marca nos currículos que praticam em seu trabalho, mas isso acontece, sobremaneira, quando esses conteúdos aparecem nos livros didáticos ou quando os professores são incitados a realizar projetos pedagógicos e celebrações no mês da consciência negra por exigência de órgãos pedagógicos no cumprimento da lei. Mesmo com menores graus de engajamentos seus saberes e suas práticas pedagógicas já não são mais as mesmas, pois elas foram atravessadas por conceitos, princípios, fontes e metodologias que orientam a perceber e contemplar a diversidade étnica no ensino de História.

Os **saberes práticos desestabilizadores** são aqueles que produzem problematizações e intervenções em conflitos raciais para além de arrolarem uma lista de conhecimentos históricos, antropológicos e pedagógicos sobre cultura negra. A crítica em perspectiva histórica define os tons desses saberes. Há maior aprofundamento teórico e metodológico nas abordagens efetivadas, embora as visões particulares de mundo de cada professor, seus saberes experienciais, ainda intervenham.

Nesse grupo se enquadram três docentes entre brancos e a docente indígena. Isso demonstra o quanto mesmo os sujeitos que subjetivaram pertencimentos étnicos diferentes da negritude também têm se mobilizado em prol do combate ao racismo, embora seus discursos não tomem as relações raciais como prioridade de seus conteúdos de ensino. Esses profissionais não são insensíveis aos conflitos raciais surgidos na escola e interferem neles, bem como percebem a relevância dessa temática ao observar e considerar o perfil racial e social de seu alunado sertanejo. As desestabilizações que suas práticas discursivas causam não são menos poderosas do que outras, embora pareçam mais amenas. Ao longo do ano escolar, independente dos conteúdos programáticos nos livros didáticos de História, contando com outros materiais de ensino e ainda realizando celebrações da consciência negra na escola, esses saberes dão visibilidade ao racismo, o questionam, criticam, contextualizam, desestabilizando, desta forma, as suas forças mesmo que pouco consigam, ainda, compreender e explicar as lógicas da cultura afro-brasileira pela ótica negra.

Os **saberes práticos militantes** enquadram as experiências produzidas pelos professores que tomam sistematicamente as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira como objetos relevantes na (re)construção do conhecimento histórico. Esses professores discutem de maneira muito frequente nos planejamentos curriculares e por diferentes

problemáticas, fontes e métodos, uma significativa diversidade de temas ligados às experiências históricas das populações negras no Brasil. Isso acontece de forma cotidiana, tanto em diferentes níveis de planejamentos, como de práticas pedagógicas que vão desde as aulas, excursões, pesquisas, desenvolvimento de projetos interdisciplinares a celebrações escolares.

Eles também interferem em conflitos raciais surgidos no ambiente escolar, transformando-os em questões para pesquisas e debates nas aulas de História, independentemente dos temas ou conteúdos programados para as aulas. Nesse caso temos a priorização não apenas da resolução de problemas para continuar dando aulas de História, mas também da temática racial, o que transforma a aula, ampliando suas possibilidades pedagógicas a partir do acontecimento imprevisível sem se perder o foco inicial daquela a fim de retomá-lo em seguida. Nesse sentido, não se trata só de dar aula de História, mas de (re)educar étnico-racialmente os estudantes a partir de múltiplos processos de problematização, desconstrução e reconstrução dos saberes. Os saberes práticos militantes se tratam de esforços profissionais sistemáticos para combater o racismo a partir da escola. Ao priorizarem tais subversões momentâneas dos temas da aula de História esses professores priorizam a temática racial como conteúdo. As suas ações curriculares planejadas somadas às maneiras pelas quais mobilizam seus saberes e desenvolvem tais práticas desvelam o caráter militante de seus estilos de docência.

Neste grupo encontram-se as práticas discursivas e não discursivas dos professores que se declaram negras e negro, aqueles cujas histórias de vida e da formação profissional os possibilitou questionarem, discutirem, reconstruírem e subjetivarem modelos de negritude. Ser, saber e saber-fazer encontram-se e produzem experiências pedagógicas que não são meramente intermitentes, nem somente desestabilizadoras, mas que se constituem como espaços de um microativismo que se manifesta de forma capilar, insistente e positiva. Uma militância resistente pela qual os docentes refazem a si mesmos, seus laços, compromissos e engajamentos profissionais, pessoais e étnicos. São saberes ativistas porque desconfiados, críticos e reconstrutores perenes de cuidados éticos e estéticos. Eles são alimentados não só pelos saberes profissionais, pedagógicos, científicos, normativos e curriculares, mas também pelos saberes experienciais, biográficos e culturais dos professores.

Essas três categorias pelas quais designamos os saberes docentes sobre as relações étnico-raciais não idealizam um modelo de prática pedagógica. Ao invés disso, conforme a epistemologia da prática profissional, são oriundas dos dados analisados a respeito de situações concretas das escolas públicas do sertão.

Nas narrativas analisadas percebe-se que os saberes práticos intermitentes, desestabilizadores e militantes, incluem não só os conteúdos específicos sobre história e cultura negra, mas também as formas de proceder: observar e considerar as experiências locais, os universos socioculturais e os perfis étnico-raciais dos seus alunos, adaptar, polemizar, desconstruir e reconstruir conteúdos específicos, analisar materiais didáticos e coordenar debates, identificar e mediar conflitos, corrigir informações, problematizar opiniões e práticas, orientar perspectivas e atitudes, construir e mobilizar categorias étnico-raciais, reconstruir linguagens, metáforas, exemplos e narrativas, situar e comparar informações, analisar conjunturas históricas, relacionar os conteúdos de história e cultura afro com a história da cidade, utilizar-se de memórias culturais e da sabedoria popular da região.

É importante lembrar que, conforme Foucault (2012), o saber é também uma posição do sujeito inscrito nos jogos de poder. Enquanto posições, podemos dizer que os saberes docentes demarcam as relações desses profissionais com outros grupos produtores de conhecimento (TARDIF, 2002). Pela força das concepções que subjetivaram historicamente, das coerções normalizadoras inseridas pela legislação pedagógica antirracista e das repetições dos rituais pedagógicos “afrocentrados”, produzem-se diferentes sensibilidades políticas no professorado sertanejo, o que paulatinamente reorienta as suas práticas profissionais à democracia e justiça social. Já é perceptível, por mais que pareça pequena e ainda frágil, a emergência de uma cultura docente que reconhece a legitimidade e urgência das discussões sobre relações étnicas e cultura afro-brasileira.

Para os professores, cada vez mais a relevância dessa temática se torna evidente e significativa à medida em que é ditada não só pelas demais instituições sociais e leis, mas também pela complexidade inscrita nos perfis dos estudantes, na história e cultura local, nas interações humanas e nas decisões que eles tomam. Ela se torna relevante pelo seu caráter prático e experiencial porque produzida por eles mesmos em meio aos desafios e possibilidades de recriarem as possibilidades do ensino de História no cotidiano escolar.

Tal análise nos faz considerar que enquanto posição política e relação com outros grupos produtores de conhecimentos, os saberes docentes estão orientando-se paulatinamente ao encontro das teses defendidas, não somente pela produção científica contemporânea que discute o conceito de cultura afro-brasileira, mas também pelas teses defendidas pelo movimento social negro do Brasil. Isso é um processo gradual e capilar, com diferentes ritmos, graus e capacidades de profundidade e extensão, mas nem por isso menos latente e significativo na localidade analisada.

É no emaranhado dessas redes de confluências que os professores reconstróem currículos irrepetíveis nas aulas de História. A sala de aula, o ambiente de seu trabalho, funciona como um laboratório de democracia não só para os alunos, mas também, e depois de compreender essas histórias de vida e de profissionalização, quem sabe principalmente, para os próprios professores.

7 A DESPEITO DO FIM: UM CONVITE A NOVOS RECOMEÇOS – O POTENCIAL DOS SABERES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE TEORIZAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os campos do ensino de História e das Relações Étnico-Raciais têm se estabelecido entre muitas disputas políticas por diferentes projetos de nação no Brasil contemporâneo. Muito mais do que apenas a definição dos conteúdos dispostos no currículo, o que está em jogo é o apagamento ou a afirmação da memória coletiva a partir das seleções das categorias sociais que serão contempladas ou não nos possíveis projetos de sociedade. Em meio à turbulência que caracteriza a política brasileira nos últimos anos e que busca silenciar as práticas pedagógicas centradas na diversidade continua urgente a necessidade de investigações científicas que mapeiem as dificuldades e as possibilidades de efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Pleiteiam-se as abordagens sobre as relações raciais no cotidiano escolar como uma questão legítima que abre espaços para discussões relevantes tais como racismo, desigualdades sociais, formas de exclusão e dominação, cidadania cultural, promoção da igualdade, democracia e ética. É transformar cada aula de História em espaço de experimentação, onde possamos não só analisar criticamente aquilo que nos tornamos, mas também ensaiar novas metáforas sobre aquilo a que podemos nos tornar tomando como centro da reflexão os critérios étnico-raciais.

O ensino de História propicia essas críticas e reconstruções. Praticá-lo é um ato de resistência e esperança. Aí reside a sua poética (ROCHA, 2019). Se diferentes discursos do pensamento contemporâneo constaram que a raça é um dispositivo de produção de identidades hierarquizadas que estrutura as relações sociais brasileiras (CARNEIRO, 2005; ALMEIDA, 2019), é importante que ela seja tomada como objeto de problematização, análise, crítica e discussão também nos bancos escolares. Assim, não só os estudantes, mas também os professores poderão ser inseridos em experiências pedagógicas que ressignifiquem os discursos, as posições de sujeitos, os saberes e as práticas que produzem, mesmo inconscientemente, relações raciais assimétricas, a fim de que possam construir novas. O currículo étnico-racial de História é esse espaço contestado justamente pela sua positividade política.

A partir dessas concepções contextualizamos e problematizamos os enunciados dos professores, entendidos como construções mais amplas do que as simples formulações ditas nas entrevistas, ou seja, como o conjunto complexo das correlações existentes entre as práticas

discursivas e não discursivas desses professores (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2012). Deste modo, consideramos os sentidos produzidos no conjunto das falas desses professores identificando heterogeneidades e ambiguidades, bem como as suas performances enquanto narravam: seus tons de voz, seus gestos e posturas, efeitos de sentidos suscitados nas fotografias das celebrações escolares, os argumentos utilizados nos projetos e as descrições feitas nos relatórios e atas.

Tomando como base a explicação de Fischer (2001) para analisar as enunciações desses docentes em perspectiva foucaultiana, pontuamos quatro aspectos: 1) A referência a partir de que falam: o regime de verdade fabricado historicamente e afirmado como nossa verdade referencial, ou seja, a obrigatoriedade de exercerem uma prática curricular antirracista; 2) Os sujeitos que falam: professores que ensinam História, mesmo no caso daqueles que se formaram em outras áreas, mas complementam suas carga-horárias ensinando essa disciplina. Eles são reconhecidos em suas comunidades escolares como “professores de História”. São lugares de saber-poder que compõem uma rede de sentidos, são autores de narrativas históricas, de um saber histórico escolar; 3) As materialidades nas quais se manifestam seus enunciados: as narrativas orais, os projetos, os relatórios e as fotografias das atividades pedagógicas e suas performances corporais; 4) A rede de correlações: ou seja, os outros discursos existentes nos arquivos linguísticos e políticos de nossa cultura e que estabelecem relações interdiscursivas com o discurso dos docentes: o discurso do movimento social negro, da mídia, das ciências histórica e antropológica, mas também a influência dos discursos religiosos, étnicos e profissionais.

É nesse emaranhado de práticas discursivas e não discursivas que se movimentam de outras ordens discursivas para a ordem discursiva pedagógica e criam, de acordo com cada contexto, diferentes regras, condições e poderes de enunciação que esses professores se deslocam, assumem posições, são habitados por regras, poderes, instituições, projetos e formas de resistência (FISCHER, 2001; SILVA, 2014). Seus discursos materializam as formas como eles se apoiam nessas referências, mas também as negam, polemizam e transformam.

As práticas discursivas dos docentes atrelam-se ao estabelecimento da verdade antirracista, o que lhes impõe regras específicas, as quais modificam suas práticas mais até do que alguns saberes. Essa vontade de verdade étnico-racial estabelece relações de poder no currículo real que se pretendem reconhecedoras de dissimetrias raciais históricas que vitimizam a população negra, que seja denunciativa e produtora de valorizações da multiculturalidade crítica.

Entretanto, como os discursos são batalhas povoadas por correlações múltiplas, o que não permite a existência de explicações lineares (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2012; 2014), a verdade antirracista do currículo de nosso tempo é ressignificada por diversas ambiguidades geradas pelas práticas discursivas e não discursivas dos professores em suas atividades diárias. Isso se dá porque o sujeito do enunciado não é necessariamente o mesmo sujeito que formula as narrativas analisadas (SILVA, 2014). As formulações discursivas dos docentes entrevistados produzem compromissos antirracistas, mas o conjunto de seus enunciados no cotidiano da prática profissional muitas vezes perpetuam, contrariamente, valores racistas. Isso ocorre porque o discurso goza de relativa autonomia em relação ao sujeito, estando mais delimitado pelos acontecimentos do cotidiano, que faz produzir novos poderes e vontades de verdade (SILVA, 2014).

Entretanto, os conteúdos produzidos nas narrativas não nos permitem trabalhar com binarismos reducionistas separando os professores que “sabem” daqueles que “não sabem” sobre a cultura afro. As suas histórias de vida revelam que todos possuem algum tipo ou forma de saber sobre o tema guardado em suas memórias. O que varia são os conteúdos, as formas, as imagens que cada pensamento formula e reelabora durante as aulas de História, bem como as atitudes que empreendem para realizar seu ofício. Alguns desses saberes foram reconstruídos pelos próprios professores durante as entrevistas quando eles afirmaram que nunca tinham percebido certas vivências familiares, pedagógicas, religiosas, profissionais, públicas ou privadas como manifestações da discriminação racial. Nesse sentido, as suas próprias biografias constituíram-se como dispositivos de formação de novos saberes sobre as relações étnico-raciais (JOSSO, 2002; LARROSA, 2011).

Por isso, consideramos tais narrativas como dispositivos desconstrutores e reconstrutores do sujeito por si mesmo, uma prática de subjetivação, espaço criador de saberes identitários pessoais e profissionais. Elas geraram tensões e questionamentos e realizam deslocamentos, transformações e reorientações de perspectivas e condutas. Ao analisá-las ficou nítido um conjunto de regularidades discursivas desse grupo profissional que produzem suas verdades (FOUCAULT, 2012; 2014) também como saberes da prática. Essas verdades são disputadas tanto pela permanência de valores e práticas conservadoras de longa duração, que se atualizam de forma velada na sociedade sertaneja, como também as mudanças de concepções e o entusiasmo de sujeitos daquele lugar que tem se transformado e assumido o compromisso público com o projeto antirracista.

Para sistematizar os dados de nossa pesquisa de modo a construir uma orientação didática, inspiramo-nos num modelo explicativo cunhado por Reyes (2020), o qual sistematiza as regularidades discursivas e as possibilidades de aprendizados que tal análise nos permite.

7.1 Quais as regularidades de significados que as narrativas docentes produzem?

- **A invisibilidade da raça ou a subjetivação do racismo velado**

Esses professores são atores sociais que tiveram acesso às mesmas ordens discursivas disponíveis em nossa cultura. Como pessoas comuns, nascidas e crescidas no espaço do alto sertão alagoano, possuem suas histórias de vida atravessadas por práticas discursivas e não discursivas racializadas, mas na perspectiva do embranquecimento. Antes esses indivíduos não percebiam a existência de raças em situações que julgavam serem de boa convivência social, as enxergavam apenas em situações de conflito. Nessas ocasiões, pessoas brancas se afirmavam enquanto que as declaradas mestiças eram deslocadas para a negritude, identidade sempre renegada, tomada como ofensiva.

A mestiçagem funcionava como dispositivo de nivelamento, de invisibilização das diferenças e negociação por privilégios, o que acarretava em suas infâncias o acirramento cotidiano das disputas de poder ao invés do seu apaziguamento. Esse fato não deixou de acontecer na vida adulta daqueles declarados pardos, como é o caso do professor Griô. Esses sujeitos também foram subjetivados por ordens discursivas cristãs, pela mídia, pelo pensamento e categorias analíticas ocidentais. Suas formações primeiras como cidadãos os inscreveram saberes e práticas fortemente arraigadas no racismo estrutural e numa moralidade elitista de modo que não só escamotearam, mas também naturalizaram e reproduziram muitas atitudes discriminatórias não apenas em relação aos fenótipos corpóreos, mas também em relação às tradições culturais afro-brasileiras, mesmo sem perceber.

- **As transformações intelectuais e políticas proporcionadas pela história de vida e pela formação profissional na docência**

Os motivos pelos quais eles ingressaram na carreira docente foram diferentes: pelas poucas opções disponíveis de uma formação cultural mais ampla no sertão alagoano, um salário melhor, prestígio social, mas também por influência familiar porque seria uma profissão cabível e respeitável para uma mulher agir no espaço público naquela região, ou ainda por questão de

“afinidade e gosto pessoal”. Os professores mais velhos cursaram o magistério e só anos depois é que cursaram suas licenciaturas.

O momento de formação profissional, em níveis de graduação e pós-graduação, foi importante para o confronto e a politização de suas percepções pessoais do mundo social. Eles reconheceram e afirmaram o caráter plástico e processual de suas identidades profissionais, de seus saberes e práticas ao passo que consideram de suma importância os novos e sistemáticos processos formativos.

As experiências de formação profissional na graduação e pós-graduação, a atualização de seus currículos e recursos didáticos, a presença de professores universitários negros e ativistas, a participação em debates, cursos de curta duração ministrados, aulas de campo, a participação em projetos de extensão e pesquisa, além da interação com grupos culturais, contaram para que os professores aprendessem sobre a cultura afro-brasileira.

Destacam-se nessa constelação as ações de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas. Nas narrativas docentes foram os únicos lugares que mesmo em diferentes ritmos, graus e extensão, realizaram debates sobre a diversidade étnica. Disso avaliamos que as universidades públicas têm sido historicamente os laboratórios de exercício da inclusão, democracia e combate ao racismo na formação de professores, sobretudo em contextos interioranos.

Seus processos formativos não são completos se não forem citados os cursos de formação continuada para as relações étnico-raciais, ainda que poucos, como também as atividades lúdicas, artísticas e celebrações públicas junto a grupos de cultura negra e também os seus processos formativos não-formais dentro de instituições negras a que acessaram, como os terreiros de matriz africana, por exemplo, como foi o caso do professor Alafim.

Após se formarem professores e entrarem em contato com a Lei 10.639/03 eles passaram paulatinamente a reconhecer e falar em racismo, algo que antes estava longe de suas percepções. As experiências inevitáveis no cotidiano escolar (que devem ser enfrentadas, pois a sua reprodução interfere nas práticas cotidianas de ensino, produz conflitos raciais, compromete o aprendizado dos conteúdos planejados para as aulas, segrega identidades e prejudica o desenvolvimento escolar de alunos negros) também construíram definições e leituras sobre o racismo.

Obviamente isso não é unânime, pois ainda há práticas discursivas que duvidam da presença e manifestação de conflitos étnicos. Entendemos que isso procede porque para alguns deles o racismo foi naturalizado de forma velada em suas histórias de vida de tal maneira que ainda lhes dificulta saber identificar suas manifestações na escola e assim poder combatê-las.

Até mesmo porque muitas formas de expressão do racismo usam de argumentos e adjetivos morais e não raciais para desqualificar alguém. Isso confunde a subjetividade dos interlocutores, pois projeta a imagem de uma prática moral e não de uma prática racista. Há muito casos em que os professores acabam reproduzindo relações etnicamente dissimétricas mesmo que eles tentem compensar com argumentos ainda bastante racializados, que promovem a hierarquia enquanto argumentam a democracia racial, a valorização da identidade cultural negra, ressaltam proximidades por laços de sangue, de sentimentos e de memórias com pessoas negras, proferem muitos elogios aos negros como forma de se isentar e performar uma atitude não racista.

Não foi somente o fator dos estudos desses professores em universidades públicas com currículos atualizados sobre questões étnico-raciais que os fizeram mudar de concepção. De fato eles são profissionais formados em meio ao crescimento otimista das políticas sociais de esquerda em expansão no Brasil durante as primeiras décadas do século XXI, mas suas percepções e sensibilidades políticas também foram transformadas pelas suas próprias histórias de vida enquanto pessoas cujas origens em termos socioeconômicos se situam nas classes médias baixas e trabalhadoras do sertão durante as décadas de 1980 e 1990. Suas trajetórias sociais são marcadas inicialmente por precariedades materiais e simbólicas, por interdições e recalques, o que também lhes gerou experiências e memórias dolorosas, lembranças de carências objetivas de injustiças.

Mesmo subjetivados pela moralidade elitista conservadora, as experiências sofríveis desses sujeitos de algum modo os tornaram sensíveis ao seu contexto cultural. Eles fizeram leituras críticas, construíram aprendizados significativos na experiência concreta, desenvolveram sentimentos como compaixão e cuidado em relação às pessoas com quem conviviam e percebiam serem vítimas de formas de exclusão (SOUZA, 2018). Para tanto, essa índole benevolente estava restrita às relações pessoais mais próximas e intimistas. Ela não se mobiliza suficientemente para contestar e transformar as estruturas locais de dominação.

Ainda assim, enquanto profissionais liberais, cidadãos de classe média, e, portanto, como sujeitos cuja distinção é traçada também pelo acesso aos conhecimentos técnico-científicos mais elevados (SOUZA, 2018), a busca pela formação superior teve um papel fundamental para que eles ampliassem suas sensibilidades políticas e aprofundassem as críticas sociais, compreendendo a dimensão racial na redefinição do próprio espaço e das relações pessoais e institucionais sertanejas. Neste caso, as histórias de vida marcadas pela relativa ascensão social, garantida pela profissionalização universitária e associadas às suas origens humildes são artefatos relevantes na (re)construção das moralidades, dos saberes e das práticas pessoais e profissionais desses docentes acerca da história e cultura afro-brasileira.

- **A (re)construção de pertencimentos étnico-raciais como tática de negociação e estabelecimento de lutas interessadas**

Professores brancos, indígena e negros declararam seus pertencimentos étnicos sem titubear, já os mestiços tentaram acomodar-se entre ambiguidades e negociações. Em ambos os casos se produzem disputas nas práticas curriculares entre a aceitação ou recusa da perspectiva antirracista. Durante as entrevistas, só os mestiços questionaram a pertinência da temática étnico-racial no ensino de História. A docente indígena e os docentes brancos fizeram leituras mais críticas, apontaram maior número de práticas de enfrentamento e questionamento ao racismo, mas as suas práticas se mostraram menos sistemáticas e programáticas em relação ao tema. Os/as professores/as negras e negro, por sua vez, priorizaram a temática racial para além dos seus planejamentos, a contempla sempre que avaliam necessário. Eles realizaram mais críticas, assumiram mais compromissos e elencaram mais práticas pedagógicas do que os outros. Têm mais engajamento, protagonismo, interesse em pesquisar, planejar e ampliar seus saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira, bem como em executar aulas, projetos temáticos e eventos sobre a negritude nas escolas em que atuam. Isso ocorre ao ponto de ficarem estereotipados no interior de suas comunidades escolares como os professores que discutem as questões “do negro”. Obviamente que os seus pertencimentos étnicos contribuíram muito para isso, afinal suas histórias de vida também possuem marcas do racismo de que foram vítimas de alguma forma, seja pela cor da pele, pela ancestralidade ou pelas práticas culturais de origem negra que perpetuaram¹³⁰.

Percebemos, ainda assim, que apesar da influência de seus distintos pertencimentos étnicos, todos desenvolvem diferentes níveis de engajamentos e compromissos com a efetivação de práticas pedagógicas sobre as relações étnico-raciais. A formação profissional foi

¹³⁰ Como já afirmamos anteriormente, esta é uma pesquisa qualitativa, portanto localizada num espaço e tempo delimitados, tendo a participação de um grupo de sujeitos com características históricas muito específicas. Não podemos generalizar os dados, nem impor limites aos saberes e práticas dos docentes apenas com base em seus pertencimentos étnico-raciais. Daí que analisamos também os significados e as atitudes que esses sujeitos produzem e empreendem. Não induzimos ao reducionismo de que pessoas não negras não estudam, investigam, discutam ou ensinem sobre relações étnico-raciais, nem que não possam fazê-lo. Contrariamente, nossos dados constatarem níveis de engajamento crítico nas práticas de docentes brancos e indígena. O que realçamos aqui são os ritmos, graus, extensões, formas e conteúdos empreendidos por cada um deles nas suas práticas pedagógicas sobre as relações étnico-raciais. Nesse sentido, no contexto analisado, foram mais latentes os saberes práticos de professores negras e negro. Suas experiências são marcadas por novas práticas de significação étnico-racial nas quais pesam não só as normas pedagógicas oriundas da Lei nº 10.639/03, mas também os seus fenótipos corpóreos e as suas práticas culturais, o que implica em memórias de segregação e de resistências que ao longo de suas histórias de vida deslocaram-se pelas práticas discursivas que lhes estabeleceram uma nova ordem: a do reconhecimento e pertencimento à negritude e, com isso, a sistematicidade de um compromisso político antirracista como prática ética e estética que marcam suas próprias subjetividades, mas que as ultrapassam e se expandem.

fundamental nesse processo, sobretudo a partir do conhecimento da legislação pedagógica antirracista que lhes normatizam ao requerer novas perspectivas, saberes e práticas. Os saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares, bem como os saberes experienciais, biográficos e culturais se articulam e formam um novo *a priori* histórico que delinea os campos de disputas nos quais esses professores emitem sentidos e trabalham. Observando o que acontece cotidianamente no “chão da escola”, mesmo que em diferentes graus, percebe-se que as práticas profissionais desses professores já não são mais as mesmas.

- **Aproveitar o universo sociocultural dos alunos e adaptar a produção dos saberes**

A escola é percebida como o local de trabalho. A tarefa de educar é pensada como um ato de promover um processo de desconstrução e reconstrução de identidades sociais e de transformação das condutas a partir da problematização e contextualização histórica. Para agir em seu local de trabalho os docentes levam em consideração desde o seu planejamento, passando pela realização das aulas até os momentos avaliativos, o contexto sociocultural e os perfis dos seus alunos, bem como a cultura da cidade. A partir disso eles realizam adequações dos conteúdos e formas de suas práticas pedagógicas.

Eles reconhecem a predominância de alunos negros e pobres em Delmiro Gouveia, condições que os colocam em situação social desprivilegiada. As aulas de História, portanto, funcionam como laboratórios de cidadania onde se exercitam os questionamentos, a inquietação, a indignação com as injustiças sociais, como a pobreza e o racismo. É a partir dessas atitudes que eles esperam transformar as subjetividades e condutas de seus alunos. Assim, temas da diversidade cultural e da crítica social têm aparecido nas suas práticas cotidianas com diferentes graus de discussão a fim de que possa fazê-los refletir, indignar-se e mobilizar-se por mudanças. Muitas vezes a discussão crítica sobre desigualdade social é mais corriqueira do que as discussões sobre diversidade cultural: gênero, raça ou sexualidade.

A questão é que nas narrativas docentes do sertão alagoano as condições e relações sociais dos alunos se tornam mais emergentes do que as condições e relações raciais. Isso os dá o subterfúgio necessário para hierarquizar as discussões que introduzem no cotidiano do ensino de História, falando mais em classe do que em raça, por exemplo. Há situações em que para evitar conflitos, os professores ignoram ou minimizam casos de racismo, produzem um silêncio permissivo. Nesse sentido, os saberes étnicos-raciais não são apenas temas sensíveis no ensino de História, eles são também presenças incômodas nas práticas curriculares de alguns professores.

- **A presença de identidades hegemônicas interdita as abordagens étnicas nas escolas**

Aqui tem-se deliberadamente uma disputa que envolve ordens discursivas raciais e religiosas. Todos os entrevistados denunciaram em diferentes momentos e de diferentes formas que a presença afirmada de algumas identidades culturais, sobretudo brancas e cristãs, tem dificultado o trabalho com a cultura afro-brasileira nas escolas públicas sertanejas. Isso interfere quando gestores escolares interditam convites a sujeitos e grupos negros para participarem de alguma atividade na escola, quando os professores questionam ou criticam a inserção de determinadas atividades culturais negras nos projetos e celebrações escolares ou quando alunos retrucam as discussões étnicas e fazem piadas ou mesmo quando seus pais comparecem às escolas para reclamar de tais abordagens.

Em suas narrativas isso acontece porque socialmente a cultura afro-brasileira ainda está muito associada às religiões de matriz africana, o que gera novas hierarquizações e seleções interessadas na seleção dos conteúdos de ensino: é mais fácil discutir a discriminação racial e a resistência negra desde que não se tome como exemplo as religiões de matriz africana, tema ainda bastante vigiado, censurado, interditado e muitas vezes punido em algumas escolas.

Em compensação, denunciam as práticas discursivas cristãs que povoam o cotidiano escolar sem a menor dificuldade. Na maioria dos casos elas são percebidas como necessárias à formação de “cidadãos de bem”. Todavia, isso não quer dizer que os docentes deixem de abordar de alguma forma as religiões negras, apesar dos conflitos profissionais e pessoais que lhes possam surgir. Ensinar sobre religiões afro implica um risco e uma resistência. Contudo, esses profissionais também dispõem de parcerias. Isso mostra que muito do que se faz no ensino de História são relações de poder fluidas e que desvelam a resistência docente, seu poder criativo, suas posturas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019; SEFFNER, 2019).

- **A precarização das condições de trabalho**

A politização da categoria profissional é percebida quando criticam as relações de trabalho as quais são submetidos. Assim, eles se posicionam como duros críticos das políticas educacionais neoliberais. Mesmo sem serem sindicalizados, constroem outras redes de solidariedade profissional, de cunho mais pessoalizado, para fortalecer suas táticas cotidianas. Até certo ponto isso é também um efeito da precarização de sua profissão, pois desarticulações enfraquecem a categoria e não deixam de ser a subjetivação de certos valores neoliberais os quais criticam, como a ética individualista que permeiam os seus discursos.

Eles responsabilizam o Estado tanto pelas insuficiências formativas oferecidas quanto pela precarização profissional com que lidam. Inquietos com seus saberes e práticas, na maioria das vezes se sentem impelidos a investirem do próprio bolso em formações continuadas devido à raridade com a qual os poderes públicos as oferecem.

Citam a falta de recursos didáticos, a estrutura precária das escolas públicas, a elevada carga horária, duplas jornadas de trabalho, a hegemonia de valores eurocêntricos na cultura escolar. Tudo isso interfere em suas possibilidades de criação, ação e realização pessoal e profissional. Assim, os professores sentem-se habitados pela pressa, reproduzibilidade, cansaço e desesperança. Nesse sentido, os discursos que os responsabilizam são demasiadamente reducionistas e desonestos, pois chegam a afetar negativamente suas subjetividades ao se autointensificarem e autorresponsabilizarem e quiçá, adoecerem (PIZZI; ARAÚJO, 2011).

- **Crítica à redução dos debates étnicos aos momentos de celebrações na escola**

Unanimemente eles criticam a redução de abordagens sobre a cultura afro-brasileira a datas comemorativas como no mês da consciência negra. Afirmam, em contrapartida, que a temática deve ser discutida ao longo de todo o ano. De toda forma, realizam atividades e celebrações anualmente, sobretudo em dois momentos: no mês de maio, referente à abolição da escravatura e no mês de novembro, referente à consciência negra. No segundo caso, especificamente, eles são cobrados pelas secretarias de ensino, pelas gestões e, em alguns casos, por si mesmos para realizarem tais atividades.

A análise documental nos permitiu perceber que os momentos de festa são inseridos enquanto transformação da rotina pedagógica com suas aulas expositivas. O teor que predomina nesses momentos ainda é bastante romântico e produz muitas abordagens folcloristas da cultura afro-brasileira. Contudo, não podemos esquecer que a função dessas atividades é celebrar o orgulho do reconhecimento e pertencimento à negritude, é uma pauta legítima do movimento negro. Construídas como projetos, essas culminâncias resultam de meses de pesquisas e debates sobre o tema. Elas são também lugares de memória negra no currículo para a subjetivação de professores, alunos e toda a comunidade escolar. Criar esses lugares de memória é um efeito de uma sociedade que insiste em apagar tais pertencimentos (NORA, 1993). Essas celebrações são também, apesar de todos os conflitos e disputas que possam instalar, bem como das críticas as quais podemos submetê-las, estratégias antirracistas contra o projeto de embranquecimento social que se perpetua também na instituição escolar.

- **A (re)construção de práticas curriculares no cotidiano escolar como múltiplas resistências**

As práticas pedagógicas desses docentes funcionam como exercícios diários de resistência a múltiplas forças contingenciais como as relações profissionais com as secretarias de educação e gestões escolares, a obrigatoriedade das normas, os atos racistas que identificam no dia a dia ou mesmo o próprio projeto antirracista. Os professores elaboram diversas táticas no cotidiano. A mais comumente citada foi a de parar a discussão de uma aula diante de um conflito racial para transformar o fato em tema da aula. A maioria reconhece que é preciso tornar essa discussão cotidiana, mas ponderam que nem sempre conseguem fazer isso.

- **As suas concepções sobre os seus próprios saberes, práticas e identidades profissionais**

Os professores subjetivaram a profissão docente. Eles se percebem, de fato, como professores, reconhecem suas relativas autonomias e seus estilos pessoais de ensino, mas também reconhecem limitações nos seus saberes, o que os faz projetar imagens de si mesmos como profissionais incompletos, em permanente construção.

As narrativas docentes produzem a imagem idealizada de um professor adequado na qual, concluem, eles mesmos não cabem ainda. O professor ideal teria uma formação sólida e integral diante das demandas contemporâneas geradas para o ensino: dominar os conteúdos históricos e as turmas de estudantes, ter tempo de pesquisa e preparação das aulas, ter contatos atuais com experiências culturais negras sem preconceitos e medos, dispor de uma estrutura de trabalho que favoreça a sua atuação de forma ininterrupta, acessar cursos de formação continuada e ter mais autonomia no ambiente de trabalho.

Essa imagem é projetada a partir das reflexões que fazem quando somam o que aprenderam nos documentos normativos pedagógicos, nos cursos de licenciatura, nas formações continuadas, na mídia, nas cobranças oficiais que lhes chegam pelos órgãos gestores da educação pública e nos desafios e dificuldades com os quais lidam diariamente no ambiente escolar. Contudo, o ato de recontarem as suas próprias histórias de vida os fragmentou, fazendo-os perceber como ao longo do tempo eles se tornaram pessoas e profissionais carentes de todos esses atributos que associam à imagem de um professor adequado, o que os frustra.

As concepções e leituras dos docentes produzem uma imagem desses profissionais como agentes constantemente desafiados pela legislação antirracista. Esse é um fato muito semelhante aos encontrados por Oliveira (2015) em sua pesquisa sobre as concepções de

professores do Rio de Janeiro sobre a cultura afro-brasileira e as relações éticas. Os professores avaliam em suas narrativas que dominam melhor os seus saberes práticos, no entanto já não são tão seguros quanto ao domínio de saberes étnico-raciais. Eles reconhecem que seus saberes possuem lacunas de reflexões teóricas, conceituais e metodológicas sistemáticas e por isso perpetuam estereótipos.

A diferença entre os dados que encontramos no sertão alagoano em relação àqueles colhidos por Oliveira (2015) no Rio de Janeiro é que os segundos se isentam das responsabilidades pelas limitações de seu ensino e culpam o “outro”, seja esse outro o aluno, a gestão, a escola, as famílias ou outros docentes. Já os profissionais sertanejos não só indicam responsáveis pela precarização de suas práticas de ensino como também assumem parcela dessa responsabilidade.

7.2 O que podemos aprender do ponto de vista de professores de História sertanejos?

A análise dos dados nos leva a perceber que, em se tratando da temática étnico-racial, as experiências docentes apresentam semelhanças com as apontadas por estudos feitos em Maceió (AL) (BRAGA JÚNIOR, 2013) e no Rio de Janeiro (RJ) (OLIVEIRA, 2015), mas também instalam especificidades pelo fato de estar em uma região interiorana que não se desenvolveu tanto como em outros estados e onde não houve o crescimento de uma cena política e cultural negra.

A vida desses sujeitos é afetada pelo racismo estrutural que marca as suas experiências históricas de forma velada. Mesmo que os processos atualizados de formação docente tenham transformado algumas de suas concepções pessoais e profissionais sobre as relações étnicas, podemos dizer que os professores são ainda sujeitos racializados e sujeitos de racialização. Eles não somente assumem distintos pertencimentos étnicos, como passaram a ver as raças e a classificar os seus alunos dentro dos novos saberes que construíram em relação a essas categorias.

Justificam dessa forma suas práticas curriculares. Professores que categorizam os alunos como negros e brancos justificam a necessidade de se discutir a cultura afro-brasileira e as relações étnicas em sala de aula. Professores que não vêem diferentes raças, mas só uma, a humana, ou um alunado “misturado”, pardo, têm dado pouca importância a essas temáticas e as cumprem mais por obrigação legal do que por sensibilidade política. Da mesma forma, os pertencimentos étnico-raciais desses professores é outro critério que redefine os seus estilos de docência, embora não os isente de discuti-los na escola.

Os saberes dos professores sertanejos sobre a cultura afro-brasileira são saberes dinâmicos, abertos e em movimento. Eles são negociados, polemizados, descartados e assumidos. São também racializados, ambíguos, tensos, inseguros e positivos.

Embora a racialização dessas práticas curriculares opere na lógica binária da racionalidade moderna e ocidental, o que reduz muito a discussão, não é de todo um retrocesso. Ela opera com os dispositivos já utilizados na cultura brasileira, pois a lógica do racismo é a de classificar e hierarquizar as pessoas a partir da produção de distinções entre elas e isso se faz de forma binária, embora historicamente tenham sido criadas categorias de mestiçagens que mobilizam e acirram as disputas raciais (FAZZI, 2012). É dentro dessa lógica que a racialização do debate se desloca e produz novos significados, desestabiliza a força dos extremismos para criar outras relações raciais mais plurais. Ela é positiva, pois tem produzido e subjetivado a descentralização e a pluralização de identidades étnicas, o que produz novas subjetividades e condutas.

Portanto, os enunciados produzidos na ordem discursiva pedagógica, especificamente do ensino de História, inscrevem-se nos dispositivos contemporâneos de racialidade. Produzem e afirmam múltiplas identidades. Isso é particularmente perceptível quando considerada a afirmação da identidade negra no sertão alagoano, espaço historicamente discursado pela produção de identidades sociais brancas ou mestiças. Hoje os discursos pedagógicos elencam não só a presença da negritude no espaço do sertão, mas o fazem realçando a diversidade que a caracteriza e expressa: se eram negros os escravos e os refugiados em quilombos do passado, são negros os remanescentes quilombolas, profissionais, artistas, intelectuais, as lideranças políticas comunitárias, institucionais ou partidárias, os religiosos, pobres ou ricos, os heróis do presente. É negra também uma estética, um projeto de sociedade, uma prática discursiva antirracista, um conjunto de prescrições jurídicas, enfim, uma cultura centrada na experiência e luta das pessoas negras. Os professores entrevistados demonstraram de diferentes formas as estratégias pedagógicas pelas quais afirmam isso.

Do mesmo modo, há uma multiplicação que descentra esses professores: seus pertencimentos locais, étnicos, gêneros, geração, identidades profissionais, convicções religiosas, tradições familiares, perfis de formação, valores morais e estéticos, compromissos éticos, saberes e práticas, memórias e experiências. Destarte, percebemos a centralidade da linguagem na produção dos sujeitos e de suas realidades sociais e étnicas.

Por isso consideramos que as experiências de formação docente para as relações étnico-raciais precisam ser estudadas conforme as suas necessidades, experiências concretas e potencialidades locais. Para mudar as possibilidades de práticas de ensino que alteram os

currículos e experiências escolares, é preciso recriar a cultura profissional dos professores de História a partir de uma perspectiva em que a raça seja percebida como uma categoria importante na orientação de estudos, debates, planejamentos e práticas. As relações étnico-raciais são conteúdo *do* saber histórico escolar e *para* ele.

Para garantir a efetivação adequada de práticas curriculares centradas na negritude é preciso investimento em formação, na promoção de mais cursos e programas de ensino, pesquisa, extensão e divulgação científica das universidades, complementação das políticas públicas de produção, avaliação e distribuição de livros didáticos, análises críticas dos currículos escolares com a garantia da inserção da temática étnico-racial desde seus projetos políticos pedagógicos até os planos semestrais, projetos temáticos e planos de aula.

Também é necessária a aproximação das escolas com o cotidiano dos grupos de cultura negra locais: quilombos, terreiros e grupos artísticos. Para isso, o apoio do poder público é fundamental. Nesse sentido, políticas culturais locais precisam ser implementadas pelas prefeituras para potencializar os grupos e comunidades negras que aí existam, além de incentivar o surgimento e manutenção de novos grupos, o que pode ampliar e intensificar as parcerias culturais com as escolas.

Também, para que a legislação antirracista e o ensino de história e cultura afro-brasileira sejam efetivados, eles não podem estar condicionados às estratégias de marketing de governos, gestões públicas e partidos políticos. Devem ser um compromisso do poder público, independente de perfil de gestão, uma postura ética e não uma barganha utilitária para se conseguir financiamentos públicos como tem acontecido em Delmiro Gouveia, situação denunciada pelos professores. Sabe-se que captar recursos para pequenos municípios é importante até mesmo para garantir condições materiais de investir na continuidade dessas práticas curriculares, mas não devem ser reduzidos a isso, que seria utilizar de forma instrumental e pragmática uma demanda ética e política que ultrapassa em muito a lógica neoliberal.

O ensino de história e cultura afro-brasileira deve ser praticado enquanto uma questão cognitiva e política que nos prepare para viver democraticamente a diversidade, estando alerta para evitar os riscos em recair nas armadilhas dos jogos de dominação por meio de bandeiras autoritárias como o racismo, que se reinventa sistematicamente preservando suas perversidades veladas nas milhares de faces, metáforas e condutas sedutoras que produz.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 6.814, de 02 de julho de 2007**. Autoriza o Poder Executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projeto para definir a inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, considerando a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, determinada pela Lei 10.639/03, e dá outras providências. Maceió, 2007.

ALAGOAS. **Parecer nº 359 /2010**. Dispõe sobre normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010a.

ALAGOAS. **Processo nº 639/2010**. Estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010b.

ALAGOAS. **Resolução nº 082/2010**. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010c.

ALAGOAS. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana e Indígena**. Maceió, 2011.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamira de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do Ensino de História. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALVES, Julia; PIZZI, Laura. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades na escola. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 01, 2014.

AQUINO, Leide. Representações de professores de História, no Sertão de Alagoas, sobre a cultura afro-brasileira. 2018. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

AQUINO, Leide. Representações de professores de história do sertão de Alagoas sobre a cultura afro-brasileira. In: GOMES, Gustavo; SANTOS, Ellen. **Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé: estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2019.

ARAÚJO, Cinthia. Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História? In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Delmiro Gouveia-AL. s/d. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/delmiro-gouveia_al>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BARROS, Rachel; CAVALCANTI, Bruno. Os afro-brasileiros e o espaço escolar: por uma pedagogia do lúdico e do informal. In: BRAGA, Maria Lúcia; SOUSA, Edileuza; PINTO, Ana. **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; MEC, 2006.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A Emergência da Lei nº 10.639/03 e Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, 2006.

BENELLI, Caterina. O docente como profissional reflexivo: o papel da biografia formativa e profissional. **Debates em Educação**, Maceió, v. 06, n. 12, 2014.

BHABA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLACKER, David. Foucault e a responsabilidade intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAGA JÚNIOR, Amaro. Breve panorama sobre o cumprimento da Lei 10.639/03 em Maceió/AL. **Identidade**, São Leopoldo, v. 18, n. 01, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 003/2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a.

BRASIL. **Resolução 01/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC; INEP, 2004c.

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". Brasília, 2008.

BRAZÃO, Diogo. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. Simpósio Nacional de História, 29, 2017, Universidade de Brasília, Brasília. **Anais...**

CAMARGO, Aspásia. Apresentação da primeira edição – quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CAMPOS, Zuleica. O combate ao catimbó: práticas repressivas às religiões afro-umbandistas nos anos trinta e quarenta. 2001. **Tese** (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

CÂNDIDO, Rita; GENTELINI, João. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, [s/1], v. 33, n. 02, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARTH, Jhon. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/26-publicacoes/214-artigos>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Emerson. Educação quilombola: estudo sobre a ressemantização do termo quilombo e experiências da educação na comunidade quilombola Cruz – Delmiro Gouveia, Sertão de Alagoas. 2014. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

CARVALHO, Ryclesia. Os enlases da diversidade cultural nos livros didáticos de História no município de Delmiro Gouveia – AL (2017). 2018. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

CARVALHO, Ryclesia. Os enlases da diversidade étnica nos livros didáticos de História no município de Delmiro Gouveia. In: GOMES, Gustavo; SANTOS, Ellen. **Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé: estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

COELHO, Mauro; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão pelo campo. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COELHO, Wilma. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, 2018.

COSTA, Marisa. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís; BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, Werley. Sentidos de ser “negro” no Ensino de História: articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento no livro didático. In: RALEJO, Adriana;

MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 08, 2008.

DANTAS, Bruna. Religião e Política: ideologia e ação da “Bancada Evangélica” na Câmara Federal. 2011. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DEACON, David; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELMIRO GOUVEIA. **Lei Municipal nº 1128/15**. Plano Municipal de Educação – planejando a educação para a próxima década (2015-2025). Delmiro Gouveia-AL, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, 2008.

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

FAZZI, Rita. **O drama racial das crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FEITOSA, Edvaldo de Araújo. **Água Branca**: história e memória. Maceió: EDUFAL, 2014.

FERNANDES, Cleudemar. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia. Apresentação. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia. **O tempo da Nova República**: da transição democrática à crise política de 2016 – quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa L. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, 2001.

FONSECA, Thais. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Nanci. A questão racial nas escolas públicas estaduais de Maceió: contando um pouco de história. Encontro de Pesquisa e Educação em Alagoas, 5, 2010, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. **Anais...** Disponível em: https://www.academia.edu/9440187/A_QUEST%C3%83O_RACIAL_NAS_ESCOLAS_P%C3%9ABLICAS_ESTADUAIS_DE_MACEI%C3%93_CONTANDO_UM_POUCO_DE_HIST%C3%93RIA>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREITAS, Williem. Educação das Relações Raciais: a implementação da Lei 10.639/03 no contexto das escolas públicas e privadas de Maceió. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

FRY, Peter. **A Persistência da raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRY, Peter; VOGT, Carlos. **Cafundó: a África no Brasil – linguagem e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FUNES, Neiza [et al]. Contribuições da história de vida e da autoconfrontação para a compreensão da atividade docente. In: PIZZI, Laura [et al]. (Orgs.). **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2012.

GABRIEL, Carmen. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana [et al]. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

GOMES, Gustavo. A cultura afro-brasileira como discursividade: histórias e poderes de um conceito. 2013. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

GOMES, Gustavo. Historiografia e ensino de história para a descolonização do conceito de cultura afro-brasileira: articulando ciência, ensino, cultura e política. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 05, n. 10, 2015.

GOMES, Gustavo. Extensão Acadêmica, Cultura Afro-Brasileira e Ensino de História: interações éticas e estéticas de uma experiência sertaneja. **Revista Extensão**, Palmas, v. 02, n. 01, 2018.

GOMES, Gustavo. Experiência e subjetivação a partir da cultura afro-brasileira: narrativas de professores de história no sertão alagoano. Encontro Internacional História e Parcerias, 2, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. **Anais...** Disponível em: <https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=630>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GOMES, Gustavo; SANTOS, Ellen Cirilo dos (Orgs.). **Ser(tão) Negro com o Abí Axé Egbé: estudos e pesquisas interdisciplinares sobre a presença negra no Sertão alagoano**. Maceió: EDUFAL, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Lúcia; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter. **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006b.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [s/l], v. 12, n. 01, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GORE, Jennifer. Foucault e educação fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, Fracois. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios: síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ITANI, Alice. Vivendo o Preconceito em Sala de Aula. In: AQUINO, Júlio (Org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

JONES, David. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOSSO, Christine. **Experiências de Vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth Macedo. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Noemia. A frente parlamentar evangélica e sua atuação na Câmara dos Deputados. 2013. **Monografia** (Graduação em Bacharelado em Ciências Políticas) – Universidade de Brasília, Brasília.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARPIN, Ábia. **Luzes para uma face no escuro: emergência de uma rede afroalagoana**. Maceió: FAPEAL; Imprensa Oficial, 2018.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe, HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas; Universidade Cândido Mendes, 2003.

MIRANDA, Sonia. **Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MIRANDA, Sonia. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Os sentidos do ensino de História. In: MEC. **Programa Salto para o Futuro – Espaços Educativos e Ensino de História**. Boletim n. 02, Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de história. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MORAES, Maria Thereza. Experiências e movimentos de subjetivação no percurso de formação: identidades, sentimentos e histórias. **Revista Lugares da Educação**, Bananeiras, v. 05, n. 10, 2015.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Carta de princípios**. [s/l]: [s/e], 1978.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1982. **Programa de Ação**: discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU. Belo Horizonte, 1982.

MÜLLER, Ricardo G. Teatro, políticas e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945-1968. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, J. R.; SILVEIRA, S. M. (Org.). **Educação Popular Afro-brasileira**, Florianópolis, n. 05, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Edvaldo. **Delmiro Gouveia e a educação na Pedra**. Brasília: Senado Federal, 2014.

NASCIMENTO, Lucas. Escola, Memória e Dor: jovens negros da educação básica de Delmiro Gouveia, AL (1990-2010). 2018. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

NASCIMENTO, Lucas. CARVALHO, Raylane. Recordações dolorosas: experiências escolares de jovens negras e negros na educação básica de Delmiro Gouveia - AL (1991-2010). In: GOMES, Gustavo; SANTOS, Ellen. **Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé**: estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano. Maceió: EDUFAL, 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, 1993.

OLIVA, Anderson. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 03, 2003.

OLIVEIRA, Inês. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Luiz. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, 2015.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editora, 2012.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

PIZZI, Laura; ARAÚJO, Isabela. (Re)criações do estilo docente e seu poder de agir: os efeitos da precarização. **Revisita Cocar**, Belém, v. 05, n. 10, 2011.

PIZZI, Laura; MATIAS, Walter. (Re)pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, 2012.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, 1989.

POPKEWTIZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Onde a cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995). 2010. **Tese** (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Ações afirmativas no âmbito da política cultural: algumas possibilidades de ação. In: SILVA, Cidinha. **Africanidades e Relações Raciais**: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: FCP, 2014.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

REYES, Karina. “Morrer é um alívio”: 33 traficantes dizem porque a guerra contra as drogas fracassa. **El País Brasil**, 09 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020/01/09/internacional/1578565039_747970.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. Prefácio. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ROIZ, Diogo. A biografia na história, a história na biografia. **Revista História da Educação**, Santa Maria, v. 16, n. 36, 2012.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2001.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Moisés de Melo. Olodum: carnavalizando a educação - curricularidade em ritmo de samba-reggae. 2000. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Inês; SANTOS, Rosângela. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 04, 2008.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005a.

SANTOS, Jocélio. **O poder da cultura e a cultura no poder**: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2005b.

SARGENTINI, Vanice. Ecos da arqueogenealogia do Michel Foucault na análise da imagem: retratos do homem político na mídia. In: PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

SCHWARCZ, Lília. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Lilia M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Carla. Um desafio Jeripancó: ensino de História na escola estadual indígena José Carapina, sertão de Alagoas (2006-2016). 2017. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei nº 10639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Educação e Diversidade**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. (v. 02).

SILVA, Eduardo. A análise arqueológica do discurso: uma lente de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 01, 2014.

SILVA, Jeferson. **O que restou é folclore: o negro na historiografia alagoana**. Maceió: Fapeal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

SILVA, Maíra. Estratégias negras em águas brancas: notas para uma história da escravidão na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Água Branca nos sertões das Alagoas (1864-1865). 2015. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Paulo; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

SLENES, Robert. **Na Senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, Carla. Transferir para modernizar: os feirantes e as relações capitalistas no alto sertão de Alagoas – Delmiro Gouveia (1980-1990). 2017. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

SOUZA, Florentina. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Pedro. A dimensão dramatúrgica do acontecimento discursivo. In: PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara. SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela. Trabalhando com histórias de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 02, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Samira. Mulher, sertaneja, negra e yalorixá: notas biográficas sobre Mãe Érica de Oxóssi (Delmiro Gouveia – AL). 2019. **Monografia** (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

SABERES E NARRATIVAS DOCENTES: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO

Gustavo Manoel da Silva Gomes
Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi

IDENTIFICAÇÃO:

Nome Fictício: _____
Idade: _____
Etnia: _____
Gênero: _____
Religião: _____
Estado civil: _____
Naturalidade: _____
UF: _____

FORMAÇÃO COMO SUJEITO: INFÂNCIA E JUVENTUDE

- Posição e vida familiar na vida pública local/regional.
- Fale-me sobre seus antepassados, sua tradição familiar: que conhecimentos a sua família lhe passava sobre o mundo, por ouvir contar?
- Qual a influência da sua família na sua carreira profissional? Tinha algum familiar atuando na área de Educação?
- Que pessoas frequentavam a sua casa? Você foi marcado por essas presenças? Como eram as experiências de convívio e de “ouvir a conversa dos grandes”?
- Qual a religião da família? Isso lhe marcou de alguma forma? Como?
- Quais os tipos de leituras que a família fazia? Livros, jornais, textos religiosos, quais?
- Qual o papel de cada membro da família em casa e na região?
- Como eram organizados os hábitos da família? Principais atividades, quem as fazia? Quais os horários? Como se sentia praticando esses costumes familiares?
- Como era a sua casa? O espaço físico, a localidade, as condições?

- Quais os meios de transporte utilizados pela família durante a sua infância?
- Sua família possuía que bens materiais? Imóveis, automóveis, telefones, etc.?
- Houve transformações na sua estrutura familiar? De que tipo? Poderia falar sobre isso? Afetou-lhe de alguma forma?
- Onde e como foi a sua infância? Como era esse bairro? Como você era, quando criança? Como se comportava? Que tipo de relações costumava ter com as pessoas?
- Como eram as brincadeiras entre crianças?
- Você tinha amigos ou parentes negros? Como era sua relação com eles?
- Como você se declarava na sua infância, em termos de cor e raça?
- Durante a sua infância, o que ouvia falar sobre pessoas negras? Quem falava essas coisas? Que conselhos a família te dava sobre isso?
- Onde e como se deu sua formação escolar básica? Como era a sua vida escolar? Como você era na escola?
- Que figuras foram marcantes na sua educação escolar básica? Professores, colegas, funcionários, etc.?
- O que você lembra sobre as relações com as crianças negras na sala de aula? Na escola?
- Cite algumas experiências que considere marcantes para ilustrar essas situações:
- Como você classificava essas relações na época?
- Rememorando-as, como as classifica hoje?
- Que tipo de relação tinha com essas crianças? Que sentimentos você lembra de ter em relação àquilo?
- Que tipo de reação tinham os docentes quando ocorriam casos de conflitos de bases étnico-raciais?
- O tema cultura afro-brasileira foi contemplado durante a sua educação escolar básica? Caso sim, em que momentos do ano?
- Como eram feitas as atividades? De que modo essas discussões repercutiam no cotidiano escolar?
- Quais os papéis que estudantes negros e negras eram chamados para assumir nas atividades escolares? Cite exemplos.
- Como isso era visto pela escola e pela comunidade?

- Que tipo de relação você tinha com outras crianças negras na época das celebrações escolares?
- Durante a sua infância houve algum tipo de vivência com alguma prática cultural afro-brasileira? Qual (is)? Como eram essas relações?
- Como eram as histórias infantis que ouvira na escola? tinha personagens negros?
- Lembra-se ou sabe de algum fato político ou social, local, regional, nacional ou internacional de grande impacto na vida cotidiana daquela época? Por exemplo: acontecimentos políticos, eventos, doenças, epidemias, catástrofes, tragédias, reformas urbanas, etc.
- Onde e como se deu sua adolescência e juventude?
- Que tipo de adolescente e de jovem, você considera ter sido? Como pensava? Como agia? Como se relacionava com as pessoas?
- Quais os perfis dos seus amigos de adolescência e juventude?
- Quais as formas de diversões? Como se davam as relações de namoros?
- Quais os tipos de festas que mais gostava e os que mais costumava participar?
- Você participava de alguma atividade cultural ou esportiva? Caso, sim? Quais?
- Quais os espaços por onde circulava na sua adolescência e juventude? Que bairros frequentava? Como eram esses bairros?
- Quais os meios de transporte utilizados nessa época?
- Participou de alguma associação? Qual?
- Quais os perfis das escolas onde estudou na juventude?
- Que figuras foram marcantes no seu nível escolar médio? Professores, colegas, funcionários, etc.?
- Era fã de alguma celebridade? Qual(is)(que) gênero(s) e estilo(s) de arte gostava quando jovem? Havia alguma celebridade negra que admirava?
- Quais os tipos de relacionamentos que teve com pessoas negras durante a sua adolescência e juventude?
- De onde eram essas pessoas? Narre alguma passagem referente a estes tipos de relações.
- Teve algum tipo de namoro com pessoa negra? Por quê? Como foi a sua experiência afetiva na juventude?
- Como você as classificava na época?

- Rememorando-as, como as classifica hoje?
- Quais eram, nesse período de vida, as suas relações com a cultura afro-brasileira?
- Como classifica o perfil de sua família e as suas relações? Continua assim até hoje? O que mudou?
- Sempre morou/mora com a família, no mesmo local de origem? Precisou sair da casa dos pais? Por que motivos? Como foi esse processo?
- Você ou alguém de sua família frequentou alguma vez uma religião de matriz africana? Em caso afirmativo, relatar como foi a experiência.
- Lembra-se ou sabe de algum fato político ou social, local, regional, nacional ou internacional de grande impacto na vida cotidiana daquela época? Por exemplo: acontecimentos políticos, eventos, doenças, epidemias, catástrofes, tragédias, reformas urbanas, etc.

TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Quais as influências da sua família e de outras pessoas na sua formação e nas opções profissionais?
- Quais os perfis das faculdades onde estudou?
- Que figuras foram marcantes na sua educação superior? Professores, colegas, funcionários, etc.?
- Avalie o sistema de ensino superior do qual participou: clima, ambiente escolar, atividades de ensino, pesquisa e extensão, rotinas, atividades obrigatórias, relacionamentos com os docentes e os colegas, temas e tipos de debates, orientações que recebeu, etc.
- Durante a vida universitária, participou de algum movimento estudantil? Grêmio? Por quê?
- Que tipo de leituras mais costumava fazer na época? Produzia algum texto de circulação pública?
- Como avalia seu desempenho pessoal como aluno de graduação?
- Fez algum curso de língua estrangeira? Qual? Consegue ler e escrever em língua estrangeira?
- Realizou viagens? Quais? Que impressões elas lhe trouxeram sobre a vida, sobre a profissão, sobre o trabalho, sobre as relações entre as pessoas? Elas influenciaram em mudanças ou permanências de visões de mundo? De que modo?

- Com que tipo de leituras, atividades e pessoas você firma laços simbólicos mais permanentes e por quê?
- Onde e que tipos de trabalho você já exerceu? Quando e por quê?
- Naqueles ambientes, trabalhou com pessoas negras? Eram maioria ou minoria?
- Qual o papel ocupado por pessoas negras naquelas formas de trabalho?
- Quando e por que resolveu exercer a profissão docente?
- Qual(is) o(s) seu(s) curso(s) de Graduação?
- Em que Instituição e período ocorreu/ocorreram essa(s) formação(es)?
- Considera que a licenciatura que cursou o preparou para ser professor? Que aspectos você destacaria? Justifique.
- Durante a formação foi problematizado o currículo da educação básica? Como?
- E o currículo da própria licenciatura que cursou, foi problematizado? Como?
- Pelo que lembra, qual(is) perspectiva(s) teórica(s) que predominou/predominaram nas discussões de sua graduação?
- Quais os temas/conteúdos que predominaram nas discussões desse curso?
- Durante a sua formação acadêmica foi abordada a temática da cultura afro-brasileira?
- Caso a resposta seja afirmativa, quais temáticas foram abordadas? Elas ajudaram a exercer a docência?
- Fez algum curso de pós-graduação? Qual? Em que instituição?
- Por que procurou estudar no referido curso?
- Neste curso de pós-graduação foi abordada a temática afro-brasileira?
- Considera que este curso ajudou na formação e no seu exercício docente? Em que aspectos? Justifique.
- Teve algum outro tipo de formação continuada sobre história e cultura afro-brasileira? Quais? Quando? Promovidas por quais instituições?
- Considera que a sua trajetória acadêmica ajudou a exercer práticas de ensino voltadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira? Justifique?
- Que instituições, normas, momentos e experiências sociais você julga terem contribuído em maior grau para seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira?

- Pretende fazer novos cursos de pós-graduação? Quais? Por quê?
- Que mudanças ocorreram na sua vida cotidiana a partir da sua formação profissional? Isso mexeu nas relações familiares, sociais, políticas, financeiras, culturais? De que maneira? Dê exemplos.
- Para você o que é educação?
- Qual o papel da educação escolar na sociedade brasileira?
- Em sua opinião, qual a importância da escola para as crianças brasileiras? E para as crianças negras, especificamente?
- Para você, o que é História?
- Qual o papel do estudo da história na sociedade?
- Qual a importância de se estudar história para a vida das pessoas? E para as pessoas negras, especificamente?
- Para você o que é a cultura afro-brasileira?
- Pontue ao longo de sua vida, em que momentos, como e onde teve acesso a informações sobre práticas culturais afro-brasileiras. Há alguma proximidade dessas práticas ainda hoje?
- Acha um tema importante de ser discutido entre as pessoas? Por quê?
- Poderia definir com suas palavras o que é racismo?
- Você sempre atuou na docência ou exerceu outro cargo na comunidade escolar? Qual? Quais os motivos que o levou ao exercício dessa nova função e como foi essa experiência? Dificuldades, conflitos, resoluções?
- Como foi no início da carreira, a sua rotina e experiência docente? E em outro cargo?
- Quais os perfis das pessoas com que conviveu?
- Como considera ter sido seu desempenho profissional inicial?
- Lembra-se ou sabe de algum fato político ou social, local, regional, nacional ou internacional de grande impacto na vida cotidiana daquela época? Por exemplo: acontecimentos políticos, eventos, doenças, epidemias, catástrofes, tragédias, reformas urbanas etc.
- Onde estava? como reagiu? Como atuou nesses contextos? Como avaliou e avalia essa experiência sobre influências externas à localidade?
- Lembra de pessoas importantes nesse processo? Quem? Quais eram os seus perfis?

- Participou/participa de alguma associação, sindicato ou setor de órgão público? Quais?
- Por que motivos e como se associou a elas?
- De que forma se adequou ou não a essas formas institucionalizadas?
- Realiza algum tipo de atividade enquanto categoria trabalhista?
- Cite algumas dificuldades, conflitos, relações estabelecidas e perfis de pessoas marcantes nesses contextos.
- Quais os grupos com que tem mais afinidades e compartilha interesses? Qual o perfil desses grupos? Quem os compõe?
- Envolve-se em campanhas políticas da categoria? Caso sim, de que forma?
- Articula-se com grupos de interesse políticos e profissionais não institucionalizados? Quais grupos? Quais interesses? Quem compõe esses grupos e como é a relação entre vocês, os mecanismos de poder – e como avalia isso – as tomadas de decisões, diretrizes políticas e culturais, hierarquias e distribuição de funções.
- O que você faz quando não está na escola? como é sua vida social, cultural e política?
- É casada(o)? Como foi o processo de constituição de sua família? Isso influencia suas escolhas e atitudes profissionais? Caso sim, de que maneira?
- Professa algum tipo de religião? Qual?
- É professor concursado ou temporariamente contratado?
- Em que cidades e bairros da região sertaneja atuou profissionalmente? Que dificuldades e soluções constituíram o exercício dessa carreira?
- Quais os perfis de estudantes com os quais teve de trabalhar? Como eram essas rotinas?
- Como avalia a coexistência de sua vida profissional e vida privada hoje em dia? Há influências entre uma e outra? De que forma?
- Quais os meios de comunicação e transporte de que dispõe para realizar as atividades de seu exercício profissional?
- Mora na mesma cidade e/ou bairro em que ensina?
- Que relações ou influências há entre seus locais de moradia e de trabalho? Como isso afeta seu ensino?
- Mudou-se de moradia? Por que motivos? Isso influenciou no seu trabalho? De que maneira?

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

- Como você se vê enquanto pessoa hoje? E enquanto docente?
- Como você caracteriza a cultura local do lugar onde você vive? Quais as suas relações com a cultura local? De maneira você considera que a cultura local influencia no seu cotidiano de ensino?
- Há quanto tempo leciona? E nesta escola? Quanto tempo leciona História?
- Quantas turmas de alunos você possui?
- Qual o seu tipo de vínculo empregatício na escola? Que expectativas tem em relação a este trabalho?
- Trabalha em outra instituição? Quantas? Ficam próximas a este local de trabalho?
- De que áreas profissionais são essas outras instituições?
- Que funções você desenvolve nessas instituições?
- Na escola em que leciona, há presença de profissionais negros? Em que funções?
- Como você caracteriza o seu alunado nesta escola? Que aspectos destacaria? Que perfil tem? Pode contar alguma história que ilustre o perfil desse alunado?
- Quais os papéis que estudantes negros e negras costumam ser chamados para assumir nas atividades escolares? Cite exemplos:
- Como isso é visto pela escola, pela comunidade e por você?
- Quais concepções de História e cultura afro-brasileira os seus alunos trazem para sala de aula? Você faz uso didático dessas concepções nas aulas de história? (Se a resposta for sim) de que forma? (Se não) por quê?
- Lembra-se de algum caso de racismo praticado na escola? Entre que tipo de pessoas? Poderia narrar o fato?
- E especificamente entre os alunos? Percebeu algum caso de racismo? Pode narrar alguma vivência nesse sentido?
- Você já se percebeu dentro de alguma situação de racismo? Como foi? O que sentiu e o que fez na época? E o que sente agora, lembrando o fato?
- Em caso de ter presenciado atos racistas entre os alunos, o que o senhor fez naquela situação?
- Em caso de perceber novos atos racistas em sala de aula, o que acha que faria? Tem alguma orientação a respeito?

- A escola em que trabalha promove atividades sobre a história e cultura afro-brasileira? Qual o propósito dessas atividades?
- Como os docentes são requeridos a efetivar atividades sobre o tema na escola? Quais os argumentos são considerados pela gestão escolar nestes momentos?
- Qual a reação dos docentes? Essas atividades são discutidas e planejadas com esses profissionais?
- Pelo que percebe, há professores que se empolgam em trabalhar as questões afro-brasileiras na escola? Qual o perfil dessas pessoas?
- Em que momentos do ano acontecem as discussões sobre a cultura afro-brasileira?
- Que atividades costumam ser desenvolvidas na escola? Dê exemplos? Que temas costumam ser discutidos através delas? Acha que essas ações têm repercussões na escola?
- Especificamente, qual a repercussão destes trabalhos nos docentes? Nos alunos? E na comunidade escolar?
- Essas repercussões interferem em novos trabalhos a ser desenvolvidos pelos docentes? De que maneira?
- A escola dialoga com pessoas, comunidades ou grupos culturais de origem negra na região? Quais?
- Há outros tipos de parcerias feitas pela escola para desenvolver as temáticas? Quais?
- Em sua opinião, o PPP e as práticas escolares contribuem para combater o racismo?
- Como você reagiu quando foi requerido pela primeira vez a trabalhar a temática afro-brasileira na sala de aula?
- Você tem dificuldades em ensinar sobre a cultura afro-brasileira na sala de aula? Quais? Por quê? Que motivos você destacaria?
- Onde tem feito a busca de materiais didáticos para planejar as aulas sobre o tema da cultura afro-brasileira? A escola tem dado suporte? Dispõe de estruturas (física, política, simbólica) que ajudem?
- Como as populações negras e suas práticas culturais são representadas nos livros didáticos de história que usa? E nos demais materiais utilizados que pesquisa e utiliza?
- Quais temas/conteúdos considera mais importantes abordar sobre o tema? Por quê?
- Quais temas/conteúdos considera inadequados para serem ensinados sobre o tema? Por quê?

- Quais temas você considera ter mais autonomia e melhor desempenho em discutir? Por quê?
- Conte um exemplo de aula sobre história e cultura afro que considera ter sido ruim. Por que foi ruim? O que e como planejou? Como a atividade foi desenvolvida? O que os alunos disseram? Como avaliou a experiência ao final?
- Conte um exemplo de aula sobre história e cultura afro que considera ter sido boa. Por que foi boa? O que e como planejou? Como a atividade foi desenvolvida? O que os alunos disseram? Como avaliou a experiência ao final?
- Você percebe ter algum aspecto que te cause sofrimentos, angústias, medos ou qualquer outro tipo de incômodo ao tratar da cultura afro-brasileira? Consegue ver os motivos disso? Poderia explicar?
- Você percebe ter algum aspecto que te cause satisfação, alegria, alívio ou qualquer outro tipo de bem-estar ao tratar da cultura afro-brasileira? Consegue ver os motivos disso? Poderia explicar?
- Existe algum elemento que tem lhe ajudado a exercer práticas de ensino de história e cultura afro-brasileira? Qual? (Quais?) Como isso ocorre?
- Que inspirações você tem para efetivar práticas de ensino de história e cultura afro? Tem alguma proximidade com práticas afro-brasileiras ainda hoje?
- Considera que sua prática de ensino de história ajuda no combate ao racismo?
- O que você sabe sobre cultura afro-brasileira?
- Quais os locais, meios e experiências que considera terem influenciado mais no que sabe sobre o tema?
- Gostaria de fazer outras considerações que considere importante a respeito do tema?