



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

JUSCIMARA CARVALHO PEREIRA

**ENCRUZILHADAS FORMATIVAS DE EGRESSAS(OS) DA
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS – *CAMPUS* PAULO FREIRE (UFSB)**

Teixeira de Freitas – BA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

JUSCIMARA CARVALHO PEREIRA

**ENCRUZILHADAS FORMATIVAS DE EGRESSAS(OS) DA
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS – *CAMPUS* PAULO FREIRE (UFSB)**

Dissertação apresentada à banca como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais conferido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.

Orientadora: *Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus*

Teixeira de Freitas – BA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

P436e Pereira, Juscimara Carvalho.
Encruzilhadas formativas de egressas(os) da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais – *Campus* Paulo Freire (UFSB) / Juscimara Carvalho Pereira. Teixeira de Freitas, 2023. 148 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2023.
Orientador: Prof. Dra. Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus.

1. Professores - Formação. 2. Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais. 3. Ensino de relações étnico-raciais. I. Título. II. Jesus, Lúcia de Fátima Oliveira de.

CDD – 370.71

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

JUSCIMARA CARVALHO PEREIRA

ENCRUZILHADAS FORMATIVAS DE EGRESSAS(OS) DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – *CAMPUS PAULO FREIRE (UFSB)*

Dissertação apresentada à banca como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais conferido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.

Defendida em: 07 de Julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Presidente – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marina Miranda Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFES-SM)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Olga Suely Soares de Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Francisco Antônio Nunes Neto

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Examinador Interno

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais, e à abertura de caminhos que me movimenta ao (re)encontro com a minha identidade, com a minha espiritualidade. Um processo, permeado de reflexões e crescimento, um movimento que me deslocou seguidas vezes de incertezas a certezas, dentre elas, a de que nunca estive só, e o quanto sou correnteza que corre para o mar;

Aos meus pais, lhes agradeço pelo amor e suporte para a minha vida, e para os passos que me orientaram a esta etapa da minha formação. Afinal, a minha mãe Zenaide, uma mulher grande e com sede pela vida, que me contagia a não desistir, me ensina através do amor, a resistir por mim, por nós. E o meu pai Alvaci, através de ações, me traz o amor, e me mostra as suas diferentes possibilidades de existência;

Às minhas irmãs, Janete e Joelma, as agradeço pelo elo sincero, desde as crianças que foram e que brincaram comigo, até as mulheres adultas que cuidaram de mim, e me deram a mão nas maiores dificuldades e grandes alegrias da minha vida;

Ao meu filho Francisco, por ter me mostrado a certeza de que devo buscar sempre a minha melhor versão, e que posso me reencontrar e acolher a minha criança interior. Obrigada filho por dizer: “Minha mãe precisa ter coragem, para ir e vencer!”;

Ao meu companheiro Washington, ele integra o meu processo na pós-graduação, através do apoio e incentivo à minha entrada no Mestrado, bem como o acolhimento durante as etapas desta formação, ao segurar a minha mão, mesmo nos dias mais difíceis;

À minha orientadora, a agradeço, por sua escuta sensível, acolhimento e compreensão, que contribuíram para que eu pudesse visualizar a abertura de caminhos outros para a pesquisa, bem como compreender as interfaces do processo de formação de uma pesquisadora na pós-graduação;

Aos colaboradores dessa pesquisa, que a mim confiaram compartilhar as suas histórias de vida em formação, as quais considero uma riqueza de experiências, que fomentam este estudo, e que me possibilitam o início de uma tessitura de férteis reflexões, e a trilhar aprendizados enquanto pesquisadora;

À professora Marina e ao professor Francisco, grandes mestres, que no processo da pesquisa proporcionaram importantes contribuições e aberturas de sentidos as dúvidas que se faziam presentes neste contexto de formação;

A todas as mulheres negras que encontrei em minha trajetória de formação, e que, no cruzo de nossas histórias de vida, me mostraram que crescemos aos nos encontrar, e podemos sim nos tornar grandes naquilo que desejamos realizar;

Também sou grata por essa rede de afetos, reconheço a necessidade em agradecer a mim mesma, pois resistir em meio a dores, medos, tristezas e negações. E com a certeza de que não saio desse processo a mesma que entrei, sou grata a essa imersão (auto)formativa e de reencontro com a minha existência.

A todas/os, a mim, o meu muito obrigada! Axé!

CARVALHO, Juscimara Pereira. **Encruzilhadas formativas de egressas(os) da licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais – Campus Paulo Freire (UFSB)**. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2023.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de formação inicial docente dos egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais, do Campus Paulo Freire (LICHS-CPF) – Universidade Federal do Sul da Bahia – e as reverberações desse processo para a docência, na contemporaneidade. Com uma perspectiva qualitativa, analisamos os relatos de formação de cinco egressos e as escritas de si, enunciados do Projeto Pedagógico do Curso, entre outros documentos. Compreendemos que esse processo de formação se constitui a partir de um conjunto de fatores, como os atravessamentos de ordem estrutural; a participação de pessoas significativas; políticas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Lei de Cotas e Programa Nacional de Assistência Estudantil. Os resultados apontam que a LICHS-CPF busca formar o docente para a alteridade e que essa formação tende a ser um período de reflexão sobre o ato de ensinar e o processo de aprender, como defende Freire (1996). Desse modo, ficou evidenciado que a formação inicial docente aguçou nos egressos posturas para uma perspectiva de atuação docente crítica. Contudo, a pesquisa também identificou lacunas neste processo de formação inicial para a docência, que versa sobre a implicação com temas, como a Educação das Relações Étnico-raciais. Sobre isso, foi possível observar que nesta formação existem possibilidades de articulação com a temática, devido ao envolvimento que busca articular entre o campo subjetivo e a aprendizagem. Nossas considerações dizem respeito aos cuidados e investimentos necessários às condições de vida e trabalho na educação, bem como a importância do movimento das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como recurso formativo e de investigação, junto as/aos educadoras/es do Extremo Sul Baiano, desde Teixeira de Freitas/BA.

Palavras-chave: Licenciatura Interdisciplinar; Ensino de Relações Étnico-raciais; Estudos Autobiográficos.

CARVALHO, Juscimara Pereira. **Formative crossroads of graduates of the interdisciplinary degree in Human and Social Sciences – Campus Paulo Freire (UFSB)**. 2023. 148 p. Dissertation (Master in Teaching and Ethnic-Racial Relations) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2023.

ABSTRACT

The research aimed to understand the process of initial teacher training of graduates of the Interdisciplinary Degree in Human and Social Sciences, at Campus Paulo Freire (LICHS-CPF) – Federal University of Southern Bahia – and the reverberations of this process for teaching, in contemporaneity. With a qualitative perspective, we analyzed the training reports of five graduates and the self-writings, statements of the Pedagogical Project of the Course, among other documents. We understand that this training process is constituted from a set of factors, such as crossings of a structural nature; the participation of significant people; public policies, such as the Support Program for Restructuring and Expansion Plans for Federal Universities – REUNI, the Quota Law and the National Student Assistance Program. The results indicate that the LICHS-CPF seeks to train teachers for otherness and that this training tends to be a period of reflection on the act of teaching and the learning process, as defended by Freire (1996). Thus, it was evident that the initial teacher training sharpened the postures of the graduates towards a perspective of critical teaching performance. However, the research also identified gaps in this process of initial training for teaching, which deals with the implication with themes, such as the Education of Ethnic-Racial Relations. About this, it was possible to observe that in this formation there are possibilities of articulation with the theme, due to the involvement that intends to articulate between the subjective field and learning. Our considerations concern the care and investments necessary for living and working conditions in education, as well as the importance of the movement of life stories and autobiographical studies as a training and research resource, together with educators in the extreme south of Bahia, from Teixeira de Freitas/BA.

Keywords: Interdisciplinary Degree; Teaching Ethnic-racial Relations; Autobiographical Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A criança que fui, aos 4 anos.....	12
Figura 2	Capa do trabalho do egresso Malcolm.....	120

LISTA DE SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
BAP	Bolsa de Apoio à Permanência
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CC	Componente Curricular
CF / 88	Constituição Federal de 1988
CNE / CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
<i>Covid 19</i>	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CPF	<i>Campus</i> Paulo Freire
CUNI	Colégio Universitário
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEDC	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Licenciatura Interdisciplinar
LICHS	Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais
Lula	Luíz Inácio Lula da Silva
MNU	Movimento Negro Unificado
PAP	Programa de Apoio à Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PT	Partido dos Trabalhadores
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDF	Universidade do Distrito Federal
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE.....	12
1 INTRODUÇÃO: A TESSITURA DA NOSSA PESQUISA.....	21
1.1 CENÁRIO E COLABORADORES DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	30
1.1.1 Encontro I: Uma Imersão no Campo.....	32
1.1.2 Encontro II: Memórias da Educação Básica.....	34
1.1.3 Encontro III: Memórias da Formação Inicial Docente.....	35
1.1.4 As escritas de si.....	35
1.1.5 A compreensão do grupo de discussão.....	36
2 ENCRUZILHADAS FORMATIVAS.....	37
2.1 OS ATRAVESSAMENTOS.....	40
2.1.1 O labor.....	38
2.1.2 As narrativas das mulheres.....	42
2.1.3 Os preconceitos e o racismo.....	47
2.2 O ENSINO MÉDIO.....	53
2.3 OS DOCENTES E O AFETO QUE ENCONTREI.....	57
2.4 AS PRÁTICAS DOCENTES QUE GUARDO NA MEMÓRIA.....	63
3. A FORMAÇÃO DA LICHS – <i>CAMPUS</i> PAULO FREIRE.....	68
3.1 A ENTRADA NA FORMAÇÃO E SEUS MARCADORES.....	73
3.2 OS ENUNCIADOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	76
3.3 O QUE VEM DE FORA, ATINGE OU NÃO (ME) ATINGE?.....	83
4. DA NÃO LEMBRANÇA À FOLCLORIZAÇÃO	89
4.1 DA LEGISLAÇÃO ÀS VIVÊNCIAS.....	94
4.1.1 Na Educação Básica.....	100
4.1.2 Na Formação Inicial Docente da LICHS-CPF.....	104
4.2 UM DIÁLOGO DE POSSIBILIDADES COM O CAMPO TEÓRICO.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123

REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
APÊNDICE B – Questões Norteadoras das Entrevistas em Grupo.....	136
APÊNDICE C – Carta Destinada ao Colegiado do Curso.....	137
APÊNDICE D – Carta de Intenção.....	139
ANEXO 1 – Poema: Eterno Abdias.....	143
ANEXO 2 – Proposta Interdisciplinar de Sequência Didática.....	144

APRESENTAÇÃO: NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE

Exu matou um pássaro ontem,
com uma pedra que só jogou hoje

Provérbio Yorubá

Figura 1 – A criança que fui, aos 4 anos



Fonte: Registro da participação no desfile do 07 de Setembro, 1994, acervo pessoal da autora.

Para iniciar essa escrita, peço primeiramente licença aos meus mais velhos e aos meus mais novos, e exalto toda sabedoria e todo o conhecimento ancestral, que resistiram ao processo de colonização, e que nos possibilita hoje acessar reflexões e aprendizagens para um ensino que nos aproxime das nossas origens.

Esse reconhecimento de onde venho conduz a elaboração desta escrita, guiando o meu pensamento que se conecta a pessoa que sou hoje, uma mulher em processo de reconhecimento de si. Um movimento que me possibilita compreender que a partir da minha história de vida nasce o interesse pela pesquisa. Essa compreensão me leva a entender o provérbio na epígrafe, tendo consciência de que as vivências do passado conduz as nossas ações no presente, pois, como disse Beatriz Nascimento (1989), no documentário *Ôri*¹: “Esse ditado é a melhor forma de resumir o que eu tento fazer. Eu não sinto que eu vim, eu sinto que eu voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada”.

Nesta não-linearidade dos acontecimentos, apresento, via escrita, meu itinerário formativo, que permite ser formado a partir de um cruzamento de vivências. Também considero as diferentes formas de conhecimento, de modo que meu percurso acadêmico também se constrói a partir da não formalidade e, nesses cruzamentos, vou me constituindo educadora e pesquisadora no campo do ensino e das relações étnico-raciais.

Compreendo que a minha trajetória se inicia desde quando, por aqui, cheguei/retornei, nesse sentido, devo dizer que aos vinte e um de abril de mil novecentos e noventa, nascia a caçula das três filhas de Zenaide e Alvaci, na cidade de Itamaraju, no Extremo Sul da Bahia.

Minha mãe, uma mulher preta, de média estatura, cabelos cacheados, reservada e tranquila, mas sempre muito firme em seus ensinamentos. Meu pai, um homem pardo, de média altura, expressão facial sempre muito séria, e que até uma parte de minha infância interagiu constantemente comigo através de brincadeiras e de demonstrações de carinho. Tendo sido eu, uma criança que teve a presença dos pais, durante fases significativas do meu desenvolvimento.

Em meio a esta interação com minha família, no desejo de iniciar os estudos, fui ouvida por meu pai, que na ocasião me matriculou em uma escolinha particular, seguida de outra no ano seguinte, ambas nos mesmos espaços em que residiam as professoras.

¹ Ôri. Direção de Raquel Gerber. São Paulo: Raquel Gerber, 1989, [93 min.].

O período em que estudei nestas escolinhas de bairro, data do início da década de 90, período em que ainda não havia uma regulamentação para a educação infantil, o que exigiu do meu pai uma reorganização financeira para que pudesse me manter na escola e atender ao meu desejo pelos estudos.

Meus pais possuem pouca escolaridade, segundo eles “têm pouco estudo”. Estudaram em situação de extrema dificuldade, na área rural do município de Itamaraju. Eles contam sobre o longo percurso para chegar às aulas e o modo como eram conduzidas, em sua maioria na base da coerção, através da utilização da antiga palmatória. Hoje, ao refletir sobre as vivências dos meus pais, penso que diz muito sobre o interesse deles em oferecer do modo como podiam, uma melhor escolaridade para as filhas.

Minha mãe, dentre as suas ocupações, sempre buscou manter as condições acolhedoras para minha experiência como estudante. Me recordo de uma atividade de pesquisa, na 2ª série do antigo primário, em que tínhamos que construir um catálogo sobre plantas medicinais, e que deveria conter informações sobre o seu manejo e uso. De imediato me lembrei de minha mãe, por ela sempre nos transmitir a sabedoria das plantas medicinais através da oralidade. Assim sendo, fui até a fonte para a realização da pesquisa, me lembro bem desse dia, talvez hoje ela não se lembre mais disso, mas ao visitar esse lugar de participação da minha mãe na formação da professora que sou hoje, me veio à mente essa lembrança.

Pois bem, logo quando cheguei da escola a pedi para que me ajudasse nesta pesquisa. E assim aconteceu, ela foi me falando muitos nomes, para que servia, como usava, e eu fui escrevendo um a um, e quando vi já tinha formado um livreto, em que se podia folhear e aprender muito com aquele material, cuja a fonte tinha sido minha mãe e toda nossa ancestralidade.

Penso que sempre tive uma grande cientista da cultura de raízes ao meu lado, dona das grandes experiências, como por exemplo, me ensinar a desenvolver uma cola natural, a partir de uma mistura entre a goma² e água, que em um recipiente de metal, aquecido no fogo, gera uma mistura líquida transparente com alto poder colante. Me lembro da primeira vez que ela fez, me possibilitando fazer um trabalho da escola que carecia desse material.

² Produto derivado da mandioca, utilizado na culinária, similar a uma farinha.

Ainda sobre ela, era certa a sua prontidão para contribuir com as festinhas, que eram realizadas na escola. Hoje recordo que ela nunca hesitou, ao contrário, ela adorava e adora ver as pessoas elogiando as suas comidas, principalmente, em festejos juninos, em que ela sempre nos passou o seu total envolvimento afetivo com essa época do ano, a partir de suas várias narrativas sobre a vivência do São João na roça.

Essas narrativas juninas que minha mãe trouxe, me ajuda a visualizar aspectos culturais desses festejos e suas ressignificações junto a lógica capitalista que, mesmo em contextos escolares, passa a haver a comercialização das festas e, conseqüentemente, tende a gerar a exclusão daqueles estudantes que não podem consumir essa cultura. Digo isso por já ter vivenciado essa experiência e sentir na pele a exclusão deste modelo adotado e, hoje, naturalizado por grande parte das escolas da região.

Recordar essas memórias sobre a minha mãe foi muito significativo, sei que existem muitas outras, pois como disse, ela exerce até hoje grande representação em meu itinerário formativo, me acompanhando em fases importantes do meu desenvolvimento, me proporcionando aprendizagens para a vida.

Durante o início da minha formação, vivenciei também a experiência das brincadeiras do ser professora com as minhas irmãs, e para completar ganhamos de nosso pai um quadro pequeno a giz, e a partir disso eram muitas as tardes em que brincávamos e íamos aprendendo. Nestas memórias mantêm-se vivos os detalhes da nossa interação quando crianças, e dessa educação (in)formal.

Elas integram o arranjo das minhas inspirações, tendo sido elas fundamentais para que eu tivesse ainda muito cedo o desejo de ir à escola, conhecer e viver a experiência que elas já realizavam. A admiração por elas não se restringe a infância, tempos depois, já na fase adulta, elas rompem com os marcadores históricos e adentram a universidade, compondo a primeira geração da família formada em uma universidade pública, tornando-se licenciadas e docentes. Ressalto a importância da geração de políticas educacionais que possibilitaram haver essa inserção, tornando-as inspirações para minhas escolhas acadêmicas.

Durante a minha formação na Educação Básica, posso afirmar que vivenciei diferentes experiências enquanto estudante negra e pobre. Em muitos momentos, a dinâmica da invisibilização e o silenciamento dos corpos negros se reverberou em mim, levando-me a ocultar a minha voz em meu processo de aprendizagem, além do sentimento de incapacidade de ir além intelectualmente.

Tal contexto me levou a refletir, que mesmo diante da presença familiar positiva em minha escolaridade, as experiências no ambiente escolar marcaram, de modo significativo, mas nem sempre positivo, a minha trajetória, assim como a de muitos estudantes negros neste país.

Concluí o ensino básico em 2006, período em que as políticas de ações afirmativas e mais especificamente a Lei 10.639/2003³ estavam em seu início. Ao rememorar o contexto do Ensino Médio ao qual estive inserida, já subordinado à vigência dessa legislação, foi possível perceber a prioridade da dinâmica de ensino sobre os conteúdos das disciplinas e o não diálogo com os contextos que nos atravessavam, como por exemplo a questão étnico-racial, principalmente ao considerar a presença de estudantes negros e indígenas na escola.

Alguns anos se passaram e muitos foram os desafios para alcançar a graduação, dentre eles os atravessamentos na tentativa de alcançar esse desejo, como a maternidade, que já na fase adulta, levou-me a pensar no distanciamento da possibilidade de adentrar uma universidade pública.

Entretanto, hoje observo que esse período não se tratou exatamente de um limbo, mas de um momento de amadurecimento que me impulsionou a insistir neste desejo, ainda que em meio ao turbilhão de emoções ao me tornar mãe, em um contexto solo, aos vinte e três anos, diante de inúmeras violências, pude (re)existir.

Essa (re)existência teve o apoio da rede que tive a oportunidade de ter em um momento como esse, composta pelas mulheres da minha vida, sendo elas a minha mãe e minhas irmãs, que me impulsionaram a não desistir, e neste processo de não desistência, permaneci, e através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ingressei em uma universidade federal, iniciando um movimento de aproximação das pautas que me atravessam diretamente.

Esse ingresso se deu na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2014, período de início dos trabalhos desta instituição. O ingresso na UFSB se deu através do Colégio Universitário de Itamaraju⁴ (CUNI-Itamaraju), na época localizado no Colégio

³ A lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica de todo o país, e também determina o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, a ser trabalhado no calendário escolar.

⁴ O CUNI-Itamaraju se insere na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI), um projeto institucional que ocorre em escolas da rede estadual de ensino, distribuídos em alguns municípios do território Sul e Extremo Sul, visando à inserção de egressos da rede pública de ensino na respectiva universidade.

Estadual Polivalente (atualmente extinto), sendo as aulas no período noturno, o que possibilitou, naquele momento, conciliar trabalho e estudo.

Lembro do início das aulas, da esperança junto ao receio de não saber como seria aquela formação, que sempre quando me perguntavam o que estava cursando, não sabia o que dizer durante o primeiro ano, pois nesse primeiro ano, foi um período em que cursei a Área Básica de Ingresso (ABI)⁵.

No primeiro ano da graduação houve algumas aproximações com a história e realidades do Sul e Extremo Sul da Bahia, territórios marcados pela resistência e diversidade, tornando possível perceber a constituição desse espaço, a partir da participação dos diferentes povos aqui presentes.

Estas aproximações me levaram a perceber a riqueza de informações que tive com a oportunidade de crescer ouvindo as narrativas dos meus pais e familiares. A exemplo disto, destaco o contexto local, nas décadas de 60 e 70, no território do Extremo Sul Baiano, nas relações sociais, culturais, econômicas, entre outros aspectos.

Esse interesse pelos fenômenos humanos e sociais, favoreceu para que após a conclusão do primeiro ano de formação, pudesse através de um edital interno, pleitear uma vaga na Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias (LICHS), no Campus Paulo Freire.

A escolha advém das minhas experiências no território do Extremo Sul da Bahia. Território ao qual pertencço e onde me constituir e me reconheci como mulher negra, um processo, em que me recordo, que a entrada na universidade pública teve participação na formação da minha identidade negra, cujo ponto inicial se deu através do meu cabelo e do seu grande corte (*big chop*), iniciando o processo de transição capilar e de consciência da minha existência no mundo.

A entrada na LICHS me traz recordações de situações que acompanhei na formação e que exprimiam receios por parte de alguns estudantes do curso, os quais chegaram a questionar, por exemplo, sobre como seria a sua atuação no campo educacional, haja vista a emergência de uma formação interdisciplinar frente a uma prática em que ainda é hegemônica, seguindo os moldes da disciplinarização.

Confesso que também tive esse receio ao entrar na universidade e não saber exatamente o que seria, com o tempo me permiti observar o processo. Mas sei que para

⁵ Na UFSB, a ABI para Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou para Licenciatura Interdisciplinar (LI) corresponde ao primeiro ano de Formação Geral, de caráter generalista e que dá oportunidade ao estudante conhecer melhor as grandes áreas do BI e da LI antes de optar por uma delas. Será oferecida como uma das opções de ingresso nos *campi* da UFSB [...] (BRASIL, 2014, p. 41).

muitos dos colegas, a questão de não haver o ensino dos conteúdos das disciplinas nas quais o projeto do curso nos outorga o direito de lecionar, pesou durante todo o processo formativo.

Visualizei ainda durante a formação que a manutenção destes receios se dava também devido ao período de estágio, no qual os licenciandos acompanharam as dúvidas por parte de alguns gestores de escolas na região, acerca da atuação destes futuros profissionais. Ressalto que trago o exemplo local, pois a partir de diálogos com colegas que estagiaram em diferentes municípios do Extremo Sul, foi possível perceber a recorrente indagação.

O interessante foi que após concluir a licenciatura, em 2019, vivencio a minha primeira experiência como docente, após contratação pela Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju, para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina História. Posso afirmar, neste momento, ao escrever estas memórias que também passei pelo que os colegas, na época da graduação, relatavam, a respeito de que haviam questionamentos sobre minha capacidade de lecionar, pois vinha de uma “licenciatura estranha”.

E, após isso, ainda vivenciei em outros momentos, situações nas quais professores com formação em uma Licenciatura Plena também questionavam a Licenciatura Interdisciplinar, descredibilizando os profissionais que por ela passaram.

As experiências no contexto de atuação docente não se encerram por aí, pois, entre os acontecimentos, destaco, ainda em 2019, as preparações para o 20 de novembro, em que me deparei com situações que me afetaram diretamente. Uma delas foi participar como ouvinte de uma formação para os professores da área de Ciências Humanas do município, cuja temática girou em torno do racismo.

No encontro, houve confrontações e demarcações da branquitude, professores que buscaram a todo tempo se opor as reflexões trazidas pelas ministrantes do encontro, de modo que naquele momento busquei trazer minhas considerações para fortalecer a conscientização pensada para aquela formação. Porém, a luta gerou inúmeros comentários negativos e, ao mesmo tempo, enquanto professora que se encontrava atuando no campo das ciências humanas, naquele município, me senti só, pois percebi que aquela luta não compactuava com as dos demais.

Após esta experiência, foram iniciadas as atividades do projeto Consciência Negra e, assim, assumi o compromisso em estar à frente da articulação do desenvolvimento deste projeto, na escola em que atuava, haja vista que de acordo com a

articulação do município e com base nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁶, por lecionar o componente de História, foi direcionado a mim este compromisso.

No desenvolvimento das atividades deste projeto, tive o desafio de lidar com os discursos de reprodução do mito da democracia racial, do racismo, dentre outras afirmações problemáticas presentes nas falas de profissionais da educação. Por este motivo, fui questionada de forma arbitrária sobre reflexões que historicamente já eram problematizadas por organizações vinculadas à luta antirracista, a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU).

Discorro acerca desses momentos, pois os considero como experiências que me desafiaram frente à minha atuação enquanto mulher negra e professora, que havia iniciado recentemente o exercício profissional docente. Diante deste desafio, rompi com o silenciamento que por muitas vezes me aprisionou e, frente às imposições demarcadas a mim, pude perceber que a racialização estará presente em diferentes ambientes profissionais, levando a percepção de que era imperativo trazer as vozes que fortalecem a resistência neste contexto.

No ano seguinte, após o enfrentamento que realizei em minha atuação docente, bem como o meu percurso acadêmico, fui convidada pela Coordenação do Fundamental II e pela Articulação de História para a elaboração de uma proposta interdisciplinar do projeto Consciência Negra para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Surgiu como um novo desafio e possibilidade de crescimento, mas além disso, aceitei pela implicação e defesa desta temática proposta no projeto, afinal o compromisso ético e político também se faz em escritas que atravessam as nossas vidas.

Com a execução da segunda etapa do projeto, que compreendeu alguns componentes, dentre eles História, tive a oportunidade de interagir com os estudantes, em meio remoto, devido a Pandemia da Covid-19, acerca de aspectos que fazem parte da discussão em torno do mês da Consciência Negra. Foram momentos ricos, que me fizeram pensar acerca das reflexões emitidas, como a de um estudante do 6º ano, que apresentou a sua opinião a respeito das marcas deixadas pela escravidão na sociedade brasileira, em que, segundo ele, as marcas foram físicas e psicológicas. Ao ser questionado sobre quais seriam essas marcas psicológicas, ele diz: “Ah professora... o medo, se sentir incapaz, menos que os outros [...]”.

⁶ A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, na Educação Básica em todo país.

Esta narrativa e a de outros estudantes de demais turmas me conduziram a várias reflexões, dentre elas a percepção de que em um contexto nacional em que existe a crença no mito da democracia racial, trabalhar essas discussões nos faz trazer em cena reflexões que os estudantes a partir de diferentes meios, já estão tendo acesso, o que direciona a uma interação de compreensões, e da minha parte a abertura em perceber que eles também tendem a ensinar aos outros, como a professora, que se vê tomada por novas perspectivas no ensino.

Diante destas considerações, percebo meu percurso profissional como um caminho de possibilidades e de crescimento também pessoal, pois acredito que ao educador deve haver a sensibilidade capaz de conduzi-lo em sua prática às questões que perpassam os povos e às diferentes realidades sociais.

Com essas considerações passei a refletir sobre a falta de interesse por parte de um conjunto de professores em minha cidade, quanto a temáticas sensíveis, a exemplo das relações étnico-raciais, e refleti também sobre os receios dos meus colegas e, ao mesmo tempo, nas críticas quanto a formação da Licenciatura Interdisciplinar, levando-me a pensar, o que leva a um professor negar ou considerar perspectivas de educação para a diversidade étnico-racial? O que pode estar por trás de um docente que considera a abertura ao outro? Seria a trajetória de vida? Ou a formação inicial docente?

Questões como essas se implicaram sobre as vivências no campo educacional e me tomaram de tal forma, seja por conta do incômodo de saber desses questionamentos, seja pelas ofensas e descréditos aos profissionais que assim como eu, haviam se dedicado e se tornado docentes para atuar neste território. Sendo assim passei a refletir e a começar querer escrever a respeito, talvez como uma forma de externalizar a insatisfação que essas críticas produziram em mim.

Frente a este incômodo, nasce essa pesquisa, integrando minhas inquietações e a necessidade em trazer os itinerários daqueles que, receosos com a sua formação, carecem ser ouvidos e, assim, tornar possível a contribuição com o registro das memórias de uma formação inicial docente ainda incipiente no cenário nacional e que requer maiores compreensões das comunidades externa e interna, a fim de promover novos olhares sobre esta formação.

1 INTRODUÇÃO: A TESSITURA DA NOSSA PESQUISA

Considero que assim como o percurso da vida, o ofício docente e a pesquisa se alteram e podem nos apresentar surpresas e adaptações. Tendem a nos mostrar novos direcionamentos e ajustes e com isso nos ajudam a avançar. Entretanto, não poderia deixar de mencionar o desafio de desenvolver uma pesquisa em meio a pandemia.

A pandemia da Covid-19 exerceu forte influência sobre as nossas vidas, conseqüentemente, as relações sociais também foram afetadas. Durante este período, foi possível observar os impactos subjetivos gerados a partir da sobrecarga emocional e de tarefas. Enquanto pesquisadora, fui atravessada por este momento difícil, e também percebi suas reverberações no processo de pesquisa.

O medo da perda foi um sentimento muito presente. Em casa, com o meu filho e minha mãe, busquei a todo tempo protegê-los e, nesse contexto, em meio a diversas atividades que desenvolvia remotamente, vivenciei, de modo latente, o medo de perder aquela que sempre esteve ao meu lado. Em meados de 2020, minha mãe positivou para a Covid-19 e ficou internada alguns dias.

Me recordo que após este momento, nos tranquilizamos por ela ter vencido esse mal. Passados alguns meses, observamos que seu estado de saúde, posterior a esta severa infecção, não ia bem. Durante o ano de 2021, após ter apresentado uma série de sintomas e com a realização de exames, foi verificado que minha mãe havia tido falência renal, dentre outras patologias que haviam sido apresentadas, necessitando urgentemente de internação em uma unidade hospitalar especializada em nefrologia⁷.

Procuo, através de palavras, expressar o que senti ao receber esse diagnóstico, a palavra que me vem de imediato é medo, mas ao mesmo tempo, ao rememorar este período, afirmo que sempre foi amor, pois a partir do amor imenso que possuo por minha mãe, consegui junto das minhas irmãs, a coragem de que precisávamos naquele momento, quando a perda nos rodeava. Foram quase dois meses de internação na capital baiana. Das filhas, fui a que a acompanhou durante este período, e sei que o amor foi o combustível que me manteve confiante de que as coisas ficariam bem.

E fortaleceu em mim, a compreensão de que nós, mulheres negras, podemos viver o amor entre nós, e juntas nutrir esse sentimento que o colonizador buscou nos

⁷ Área da medicina voltada a questões do sistema urinário, mas especificamente relacionadas aos rins (Sociedade Brasileira de Nefrologia).

retirar. Assim, compreendi que naquele momento estava vivendo de amor (hooks⁸, 2000), o amor/resistência que minha mãe, uma mulher preta, havia me ensinado.

Neste turbilhão de emoções, me encontrava acompanhando remotamente as aulas do mestrado, junto aos cuidados com meu filho, sendo atravessada por uma nova realidade, haja vista que foi necessário aprender um novo modo de vida com minha mãe. Isso despertou em mim momentos de ansiedade, que me tomaram a ponto de perceber a necessidade de pedir ajuda.

Nesse contexto, voltei para mim, compreendendo a necessidade de me cuidar, para que pudesse prosseguir com meus projetos, além de cuidar dos meus. A partir de então, percebi a capacidade que temos de nos reinventar e, ao trazer isso à pesquisa, compreendi os aspectos de ordem prática até aqueles envolvendo a sua elaboração. E foi o que ocorreu para a realização deste estudo, algumas mudanças demandadas pelo processo, para que houvesse coerência em sua realização.

Dentre as alterações, encontram-se os modelos inicialmente pensados quanto à proposta da pesquisa, concernentes às problemáticas e objetivos já apresentados. Com as contribuições teóricas do campo de pesquisa e, também, das duas qualificações, tive a oportunidade em repensar os rumos deste estudo, principalmente no que envolve a inquietação que me conduziu na busca do tema.

Após os momentos de trocas, considerei a importância de um trabalho que se debruçasse sobre as trajetórias de formação inicial docente dos egressos da LICHS do *campus* Paulo Freire, tendo em vista a minha aproximação e implicação como egressa, além do espaço institucional abrangido.

Neste processo, nasce a problematização orientadora, que interagiu com o percurso da pesquisa: Como os relatos de formação dos egressos da LICHS/*Campus* Paulo Freire revelam seu processo de formação inicial docente?

Com o objetivo de compreender o processo de formação inicial docente dos egressos da LICHS-CPF e as reverberações deste processo para a docência na contemporaneidade, a pesquisa contemplou em seus objetivos: identificar na trajetória de formação dos egressos os marcadores que interagem com o seu processo de formação para a docência, além de apresentar a formação da LICHS-CPF, a partir dos enunciados do seu Projeto Pedagógico e dos relatos de formação dos egressos, desde a

⁸ Por escolha da autora, seu nome será grafado em minúsculas, já que bell hooks considera mais importante a sua mensagem do que a autoria.

Educação Básica até a Formação Inicial Docente ou a Graduação no Ensino Universitário.

Frente aos objetivos, esta pesquisa também busca colaborar para reflexões sobre a formação inicial docente, no que envolve a interlocução desta etapa com a história de vida dos seus envolvidos, haja vista que essa perspectiva busca “[...] identificar nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional [...]” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370) e, com isso, contribuir com a história de formação de educadoras/es do Extremo Sul baiano.

Esta contribuição almeja integrar as discussões referentes à formação inicial docente neste território, que anterior a UFSB já vinham sendo realizadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus X*, localizado na cidade de Teixeira de Freitas-BA, que desde as décadas de 80 e 90 tem construído um percurso de formações no campo da educação.

Conforme informação presente no site da UNEB⁹, Departamento de Educação – (DEDC) Teixeira de Freitas:

O Departamento de Educação de Teixeira de Freitas (DEDC) do Campus X da UNEB, Teixeira de Freitas, originou-se do Núcleo de Ensino Superior de Teixeira de Freitas, por meio do Decreto Estadual nº 32.527/85. O referido Núcleo se tornou Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas, vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Posteriormente, a mencionada Faculdade foi integrada definitivamente à UNEB, por meio do Decreto Governamental nº 34.370/1987. Com a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, em 1997, passou a ser denominada Departamento de Educação (DEDC). O DEDC do Campus X oferta licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas, Letras com Língua Inglesa e Literaturas, Matemática e Pedagogia. Bem como, a oferta de cursos voltados à Educação Indígena (UNEB, s.d.).

Ao discorrer sobre a UNEB, me recorro das minhas irmãs, egressas da instituição, *Campus X* e, que em meio a muitas dificuldades, conseguiram concluir este ciclo de formação. Com tais exemplos na família, compreendi a colaboração desta instituição para formar sujeitos conscientes com o compromisso da educação na região, bem como o seu papel na mudança de realidades, já que através de uma formação de qualidade, é possível ampliar os horizontes de análise do egresso, capacitando-o para um exercício profissional que interaja com/para uma dimensão de diferentes fatores sociais, não se reservando unicamente às condições técnicas da profissão.

⁹ Disponível em: <https://dedc10.uneb.br/>. Acesso em 06 abr. 2023.

A UNEB em seu projeto precursor, nos mostra a interiorização do Ensino Superior na Bahia, que buscou integrar, em sua estrutura, a formação de professores. Inicialmente, através da Faculdade de Educação, sediada em Salvador, que segundo Edivaldo Boaventura (2009, p. 39), mentor deste projeto:

não poderia conceber uma universidade sem a sua unidade pedagógica. Era a lição da extinta Universidade do Distrito Federal, invenção notável de mestre Anísio Teixeira, da Universidade de Brasília e da reforma universitária.

Cabe mencionar, que dentre as defesas do educador Anísio Teixeira, havia a formação de professores no Ensino Superior, uma causa que compôs seu projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) e a reforma universitária defendida por ele,

no que se refere à formação do magistério, defendia veementemente a formação do docente a nível superior. Para ele, era necessário fornecer melhores condições na preparação do professor do curso normal, que o docente tenha contato com a pesquisa científica aliando-a a educação, formando profissionais devidamente preparados para lecionar (SIQUEIRA, 2018, p. 7).

O diálogo com Anísio Teixeira (1964) também se faz presente no projeto da UFSB, que o apresenta enquanto um dos marcos teóricos que cooperaram para realização deste projeto. A sua contribuição versa sobre a defesa por uma “Educação Democrática no Ensino Superior” que, segundo o educador, deve compreender uma preparação integral, que proporcione um envolvimento com aspectos intelectuais, científicos e técnicos, mas também uma imersão e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos, e em paralelo a transmissão cultural do país, pois

a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida [...]. A universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Aliada a contribuição *Anisiana*, tem-se enquanto marcos-teóricos do projeto da UFSB, Milton Santos (2006) e sua consideração quanto ao modelo de universidade ainda vigente, que necessita romper com uma estrutura que reproduz a perversidade da globalização, que desconsidera a diversidade de povos e culturas, e esta

multiculturalidade vem a ser uma possibilidade outra de mundo, de uma globalização mais humana. Sendo “[...] o trabalho essencial da universidade: interpretar este mundo e a partir daí propor modificá-lo” (SANTOS, 1997, p. 20).

Esta perspectiva se alinha a outro marco teórico do projeto UFSB, a Boaventura de Sousa Santos (2008), que nos apresenta a Ecologia dos Saberes, um conceito que pretende ir de encontro as epistemologias que consideram a diversidade e a possibilidade de uma globalização mais humana, como nos traz Milton Santos (2006).

Sobre este conceito, Sousa Santos (2008, p. 154) se debruça no contexto histórico em torno da ciência moderna, e como sua organização científica representa um modelo de hegemonia de poder e do saber, perante outras formas, dentre as diferentes culturas presentes em uma sociedade, então:

O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação [...]. O futuro encontra-se, assim, na encruzilhada dos saberes e das tecnologias.

Ao discorrer sobre a ecologia dos saberes, Sousa Santos (2008, p. 160-161) nos apresenta este conceito numa perspectiva mais ampliada, ao considerar as práticas de saberes, que incluem não somente o saber científico, mas também o saber popular, possibilitando a construção de um movimento de diálogo entre os diferentes tipos de saberes, já que:

a centralidade das relações entre saberes, que caracteriza a ecologia de saberes, impele-a para a busca da diversidade de conhecimentos. Essa busca ocorre tanto dentro do conhecimento científico, quanto dentro do não científico, tanto dentro do conhecimento ocidental, quanto dentro do conhecimento não ocidental. Aliás, as práticas de saber não têm de ser linguísticas e incluem outros tipos de expressão e de comunicação.

Neste diálogo teórico, que fundamenta este projeto institucional, bem como a formação da LICHS-CPF, há a Pedagogia da Autonomia, defendida pelo educador Paulo Freire (1996, p. 12), que nos possibilita dentre as reflexões, pensar a formação inicial docente, pautada em:

[...] alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na

prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Tais pensadores, bem como os projetos que versam sobre a interiorização do Ensino Superior na Bahia, colaboram na reflexão quanto ao processo que contribui com a história de formação de professores, no contexto regional baiano. Além dos caminhos trilhados visando à inserção de novas perspectivas formativas no campo da educação.

A estas novas perspectivas educacionais, há uma atenção direcionada à docência crítica, contemplando a educação das relações étnico-raciais. Uma realidade vigente, baseada em uma legislação que regulamenta a prática educativa que contemple as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na constituição do país.

Essa conquista desponta da compreensão de que se faz necessário haver formações na Educação Básica e na Formação Inicial Docente, que possibilitem a conscientização sobre a diversidade étnico-racial, a fim de contribuir com o processo de lutas do movimento negro, em favor da igualdade racial.

Tal modalidade de formação tende a propiciar o rompimento do pacto com o projeto moderno colonial, que infelizmente produziu um não lugar de protagonismo para negras/os e indígenas, reduzindo-as/os a um lugar de submissão, inferioridade e folclorização, capaz de introjetar tais estereótipos nas trajetórias formativas daqueles que exercem ou exercerão à docência.

Este panorama conduziu ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, em que as educadoras Bernadete Gatti e Marli André (2013) nos ajudam a melhor compreender esta perspectiva, originada no cerne da discussão do modelo positivista, que predominava a ciência. Segundo Gatti e André (2013, p. 30), a pesquisa qualitativa

busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. [...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

As autoras também nos apresentam que o modo como a pesquisa qualitativa opera deriva dos pressupostos da Fenomenologia, que se articula em meio as correntes que advém deste modelo filosófico. Também adicionam que a todas as correntes é atribuída atenção

[...] ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender, interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Ainda conforme Gatti e André (2013, p. 30), após um considerável período, já na década de 60, em um contexto permeado pelas mobilizações por direitos civis, organizadas pelos movimentos sociais, perante o mundo, a pesquisa qualitativa adentra a área da Educação e passa a “[...] responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

No Brasil, as autoras nos apresentam que a pesquisa qualitativa em educação chega durante a década de 70, porém, é na década de 80 em que há um crescimento dos trabalhos e grupos de pesquisas envolvidos nesta perspectiva. Atrelada a esse envolvimento havia o entendimento sobre as contribuições deste modelo de pesquisa para a educação, evidenciando:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34).

Com base nestas discussões, essa pesquisa dialoga com o método (auto)biográfico, considerando a sua implicação na compreensão dos processos formativos, aspecto fundante neste estudo. A pesquisa (auto)biográfica interage com o campo subjetivo, possibilitando outras interpretações sobre a formação docente, pois

A pesquisa (auto)biográfica em educação aposta na interpretação dos que constroem/vivem a história. Nesse sentido, ela tem um interesse particular por (auto)biografias de educadores e pelos processos de biografização de professores em formação, mas também de crianças, jovens e adultos. Admite que nessas narrativas se evidenciam as relações entre as ações educativas e as políticas educacionais, entre histórias individuais e história social. Seus princípios epistemológicos se inscrevem, portanto, em abordagens qualitativas, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem

que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas. E são, justamente, essas experiências e margens de manobra que permitem propor um educar e formar diferenciados (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p. 328).

Ou seja, com base nas experiências vividas, a pesquisa autobiográfica torna possível “[...] perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

A partir deste diálogo empregamos as histórias de vida em formação, em que segundo Josso (2002; 2014) se apresentam enquanto método que alcança compreensões sobre o processo e os aspectos que marcam os itinerários formativos dos sujeitos. A utilização da história de vida em formação considera a discussão teórico-metodológica, que privilegia o campo das pesquisas em educação e suas contribuições para a história da educação, agora narrada por aqueles que se encontram envolvidos diretamente no processo de compreensões dos percursos formativos (SOUZA, 2007; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Os relatos possibilitaram acessar o modo como os colaboradores compreendem seu processo, dialogando com Nóvoa e Finger (2014, p. 19) ao afirmarem que: “[...] cada participante procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, há eixos de investigação que orientaram desde uma aproximação com o campo, até os períodos de formação escolar e profissional, abrangendo: a inserção no campo de pesquisa; a etapa da Educação Básica; e o Ensino Superior – Formação Inicial Docente. Sendo que os eixos de investigação, buscaram “[...] estar de acordo com as especificidades de cada grupo ou sujeito participante/colaborador, articulando-os com o objeto, os objetivos e as questões da pesquisa” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 190).

Direcionada por esse percurso investigativo, foram realizados três encontros de entrevistas grupais, a partir do instrumento Grupos de Discussão, que objetiva “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p. 56).

Nesse sentido, Souza e Oliveira (2016, p. 191) destacam que:

no grupo de discussão, a escuta da narrativa de si foi transformada numa narrativa e escuta coletiva, sem pensarmos que essa escuta coletiva seja a somatória de opiniões individuais, mas sim a expressão de experiências individuais e coletivas vividas contidamente pelos sujeitos.

Tal possibilidade de trabalho se consolidou a partir do interesse em manter um vínculo sensível, baseado na escuta de si e do outro, pois no grupo de discussão “[...] o pesquisador intervém o mínimo possível, seu papel é articular a discussão para obtenção da análise e compreensão do contexto dos participantes” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 191).

Fundamentada por esta perspectiva, ressalto o meu compromisso político e ideológico enquanto pesquisadora, pois a minha implicação com o tema está vinculada ao sentimento de pertença e fomento de um olhar atento às questões que perpassam a educação neste território, em que a partir de Minayo (2002, p. 14):

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Ao que tange a imbricação apresentada por Minayo (2002), a aproximação do investigador é enquanto ser humano, não no que se refere a uma sobreposição e/ou alteração do objeto. E, a esse respeito, na utilização da abordagem qualitativa e implicação com o tema, cabe ressaltar a necessidade de uma não imbricação, mas sim o reconhecimento e a relevância da compreensão, em que, segundo Macedo (2009), conduz a uma compreensão formada com base nas interações coletivas, resultando em uma observação mais atenta, o que leva o pesquisador “[...] a apreender o que *entrelaça* elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente” (MACEDO, grifo do autor, 2009, p. 87).

Alinhando-se a tal direcionamento, a abordagem qualitativa prevê o compromisso ético com a pesquisa, impondo a necessidade de haver um rigor que possibilite a criação de caminhos na investigação que não a descaracterize, e que resulte na obtenção da qualidade (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

A pesquisa contou ainda com as Escritas de Si, um tipo de narrativa escrita da história de vida, que contemplou a proposta metodológica.

Segundo Souza (2004, p. 313):

A escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos.

Portanto, em diálogo com o que foi apresentado, a fim de proceder com as entrevistas grupais, orientadas pelos Grupos de Discussão, alguns passos foram realizados durante o percurso da pesquisa, apresentados nas seções seguintes.

1.1 CENÁRIO E COLABORADORES DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Os colaboradores da pesquisa são egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Sul da Bahia/*Campus* Paulo Freire. Inicialmente pretendia compreender aqueles cuja formação se deu nos *campi* Paulo Freire e Sosígenes Costa, localizados nos municípios de Teixeira de Freitas e Porto Seguro, pois havia o interesse de contemplar formações de diferentes localidades do Extremo Sul baiano.

Porém, no decurso da pesquisa, acontecimentos como a saída e entrada de participantes, conduziram a necessidade de realizar a coleta de dados apenas com egressos que cursaram a formação no *campus* Paulo Freire. Com esta alteração ocorre a entrada de mais outro colaborador, totalizando uma amostra de 5 participantes.

O coletivo formado por 2 mulheres e 3 homens, residentes do Extremo Sul baiano, corresponde a pessoas que durante suas trajetórias relataram os marcadores da vulnerabilidade quanto a condição racial, social, de gênero e orientação sexual. O grupo retrata as pessoas que, em sua maioria, experienciaram a educação pública, e que apresentam uma variação na faixa de idade e no período de conclusão da Educação Básica.

No que diz respeito às vivências na educação, uma das colaboradoras durante o início da formação inicial docente exerceu a função de auxiliar de classe, em uma escola no município de Teixeira de Freitas. Já outro egresso, encontra-se atualmente em exercício docente nas escolas da região, que contemplam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Neste sentido, tais elementos contribuíram para uma escolha de participantes que interagisse com a perspectiva da pesquisa qualitativa que “[...] não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade [...] A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1992 *apud* DESLANDES, 2002, p. 31).

Em diálogo com os critérios apresentados pelo método Grupos de Discussão, foi priorizada a compreensão de que “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema” (WELLER, 2013, p. 59).

Inicialmente a pesquisa, ao ter como interesse a realização de uma investigação com os egressos da LICHS, demarcou sua realização com sujeitos cuja integralização do curso ocorreu até 2019, considerando o projeto inicial dessa formação e da UFSB, haja visto algumas implementações e alterações de cunho curricular e institucional¹⁰. Porém, com base nos acontecimentos e decurso da pesquisa, este aspecto foi repensado.

Essa alteração não impossibilitou que o Projeto Pedagógico do Curso, cuja versão inicial de 2016, fosse contemplado neste estudo, pois consideramos que as formações dos participantes compreendem a proposta pedagógica inicial. Bem como contemplamos nesta análise a possibilidade de direcionamentos para projetos pedagógicos futuros que o curso possa elaborar.

O contato com o campo se deu, inicialmente, com a busca por uma aproximação ainda informal, em novembro de 2021. Foi realizado um levantamento junto aos egressos dentro do perfil.

Cabe ressaltar que, diante da dinâmica dos participantes durante o isolamento social, imposto pela pandemia, as atividades de campo transcorreram remotamente, via *Google Meet*, que possibilitou as entrevistas grupais, organizadas em três momentos distintos, ao longo de 2022.

Para a realização das entrevistas, os participantes foram consultados a respeito das datas e horários disponíveis, por meio de questionários no *Google Forms*. Diante disso, é válido destacar que para a formalização e inserção dos sujeitos na pesquisa,

¹⁰ Essas alterações versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, prevista na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, bem como seguida pelas discussões em torno da reelaboração dos PPCs dos cursos de Licenciatura Interdisciplinar em consonância com o processo de Reestruturação em curso na UFSB.

houve a explanação acerca do processo de investigação, quanto ao seu objetivo, metodologia e demais considerações éticas, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), como previsto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

Prezando pelo princípio da não identificação dos participantes, foram atribuídos pseudônimos, relacionados aos aspectos notados durante a sua trajetória de formação, assim como também durante as atividades da pesquisa. Esses nomes fazem alusão a traços da personalidade de: Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Malcolm X, Luiz Gama e Dandara.

Em tempo demarco que independente da escolha teórico-metodológica a pesquisa acadêmica que utiliza como campo experiências humanas, deve ser realizada em observância a pressupostos éticos consubstanciados na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 (BRASIL, 2016). Desse modo, ressalta a não identificação dos colaboradores deste estudo, bem como as menções a pessoas que atuaram no processo formativo investigado.

Nos três encontros, mediante autorização, houve a gravação dos relatos com a utilização do aplicativo Gravador Voz Fácil, instalado em meu aparelho celular, sendo o material posteriormente transferido para um pen drive, utilizado nas etapas seguintes de transcrição e análise.

Os moldes que subsidiaram esta investigação dialogam com as compreensões de Thiollent (1986) ao exprimir a necessidade de haver um contato com os sujeitos, para que, diante da perspectiva metodológica, haja conexões através da escuta desses atores e atrizes sociais e, a partir daí, a proposição do caminho a ser desenvolvido, pois “os atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. [...]” (THIOLLENT, 1986, p. 66).

Neste sentido, apresentarei o percurso para a realização das entrevistas em grupo, orientadas pelas questões iniciais (Apêndice B), assim como a descrição das atividades.

1.1.1 Encontro I: Uma Imersão no Campo

Após a primeira qualificação, em dezembro de 2021, refleti a respeito das contribuições dos membros da banca, quanto aos passos que seriam dados adiante. Neste movimento, pude ainda contar, no início de 2022, com a iniciativa do Estágio

Residência proposto pelo PPGER/*Campus* Paulo Freire, que me proporcionou o ingresso no campo da pesquisa e o diálogo com os participantes deste estudo.

Esse contato se deu em um momento de vínculo necessário a pesquisa. Pois, ainda que tenhamos algum conhecimento do campo e dos sujeitos, é preciso consciência para um fazer de compartilhamentos, tal como observam Souza e Oliveira (2016, p. 188-189):

[...] preciso que a relação estabelecida não seja hierarquizada, mas sim colaborativa. Ouvir a narrativa do outro e pensar que o narrador pode ir além do que estava no script, é essencial, principalmente quando o pesquisador não vivencia o cotidiano, os saberes e as práticas do colaborador.

Assim sendo, dentro desta proposta do Estágio Residência, compus o painel com a temática – A arte da escuta – formado por mim e mais duas mestrandas do programa. Este grupo buscou desenvolver, em cada trabalho, atividades nas quais a escuta fosse elemento primordial no contato com o campo de pesquisa. Justamente por considerarmos que, “o papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (SOUZA, 2007, p. 68).

Em seguida, procedeu-se a elaboração da atividade, cujo interesse era visualizar o campo da pesquisa, baseada nas considerações e interações dos participantes com o objeto de investigação. Assim como com a proposta metodológica, haja vista sua relação com o ato de relatar sobre si, adentrando esferas particulares dos sujeitos.

Neste primeiro momento, envolvemos seis egressos, porém dois desistiram devido à alta demanda de trabalho, aliada a demais compromissos pessoais, como incompatibilidade de horários, permanecendo apenas três participantes.

A atividade teve como título *Entre falas e percepções: um caminho de construção da pesquisa e de (auto)formação*, que visou apresentar a pesquisa de modo colaborativo, demarcando o lugar de sujeitos ativos no processo. Foi estabelecido, ao longo deste momento, espaço para dúvidas e exposição das opiniões acerca do que sentem e/ou pensam sobre a proposta investigativa.

O encontro ocorreu em 07 de março de 2022, das 19:30 às 22:03, totalizando 2h e 33min. Sobre o tempo prolongado de duração, tem-se, enquanto uma característica do Grupo de Discussão, a possibilidade de que “[...] a discussão seja dirigida pelo grupo

[...] e intervir somente quando solicitado ou se perceber necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo” (WELLER, 2013, p. 61).

Ao realizar a atividade, busquei, primeiramente, acolher os participantes agradecendo pela disponibilidade. Em seguida, apresentei, através de leitura, o capítulo – A escola – da obra *O diário de Bitita*, da autora Carolina Maria de Jesus (1986), pois ao pensar em como adentrar numa discussão sobre as narrativas de si, esta produção tende a nos aproximar das narrativas memorialísticas da autora, nos provocando acerca do ato de narrar sobre si e do movimento que isso gera, em nosso processo de (auto)formação.

Este texto ainda nos influencia a pensar sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, de modo que a atuação da professora, na narrativa da autora, estimulou a reflexão a respeito de como os docentes na atualidade interagem com a pauta das relações étnico-raciais, bem como as diferentes realidades no ambiente escolar.

1.1.2 Encontro II: Memórias da Educação Básica

A atividade ocorreu no dia 25 de julho de 2022, das 19:15 às 21:00, totalizando 1 hora e 45 minutos, com a participação de 4 dos 5 egressos participantes. Inicialmente realizei a abertura do encontro dando as boas-vindas aos colaboradores, agradecendo pela participação na atividade e reforçando o protagonismo delas/es na pesquisa, tendo em vista que, ao seguir com a proposta, o encontro se apoiaria em suas narrativas.

Em seguida, orientei quanto a dinâmica deste encontro e ao uso das tecnologias utilizadas no encontro, a exemplo do uso do microfone, para que o áudio pudesse ter uma melhor qualidade. Após estas orientações, ressalttei a importância da data de realização da atividade – 25 de julho – Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e o Dia de Teresa de Benguela, um marco de reflexão e de resistência para nós, mulheres negras brasileiras e pertencentes deste grande território de lutas.

Em um momento inicial, realizei a leitura da poesia: *Mulher Preta, Latina e Caribenha*¹¹ do poeta Wallace Nascimento, no qual em seus versos nos saúda e nos convida a refletir sobre a nossa força, mas também sobre as nossas vulnerabilidades

¹¹ Disponível em: <https://www.anf.org.br/saudo-a-ti-mulher-preta-latina-e-caribenha/> Acesso em: 25 jul. 2022.

que, enquanto humanas, dizem sobre a possibilidade de não sermos fortalezas a todo tempo, mas conscientes de nossas potencialidades.

Feitas as considerações de abertura, o encontro prosseguiu tendo por base a temática central – Memórias da Educação Básica – que objetivou identificar na discussão/reflexão aspectos sobre a escolarização direcionada à formação de sujeitos docentes.

Ainda como ponto de partida, as questões priorizaram o interesse em gerar narrativas (WELLER, 2013) e, a partir delas, ressalta-se a flexibilidade disposta neste encontro, em que foi possível perceber um movimento de soma das narrativas, no qual os demais relatos se fizeram presentes, tornando o momento ainda mais enriquecedor.

1.1.3 Encontro III: Memórias da Formação Inicial Docente

Este encontro ocorreu em 10 de novembro de 2022, período posterior a segunda qualificação, e contou com a participação de 4 dos 5 colaboradores. Porém, o egresso que não pode participar deste momento coletivo, justificou sua ausência, demonstrando total interesse em dar um retorno a pesquisa. E, posteriormente, foi realizado um encontro individual, visando uma articulação com a discussão levantada no grupo.

O encontro coletivo teve início às 19:30 e encerrou às 21:56, totalizando 2 horas e 26 minutos. Já o momento individual com o egresso levou das 19:30 às 20:44, durando 1 hora e 14 minutos. Para a realização deste encontro, foi mantida a dinâmica das atividades anteriores, como o fechamento de data e horário. Assim como também, a proposta inicial desses momentos, que busca acolher o grupo presente.

Após esta etapa inicial, oportuneizei o espaço para que os colaboradores pudessem trazer seus relatos sobre as *Memórias da Formação Inicial Docente*, por meio da questão: Como se deu a decisão de cursar uma licenciatura?. A partir daí outras indagações possibilitaram a construção de um coletivo de compreensões.

Neste encontro foi possível realizar uma aproximação com as narrativas dos egressos a respeito desta etapa formativa, envolvendo a entrada, permanência e diálogos desta formação com a temática das relações étnico-raciais. A partir dessa atividade, levantaram-se alguns questionamentos sobre as reverberações deste processo formativo voltado à atuação docente na contemporaneidade.

1.1.4 As escritas de si

Ao longo das atividades de campo, após solicitação e consentimento prévio, pude acessar as Escritas de si (SOUZA, 2004) das/os participantes. Elas correspondem às narrativas acerca do processo formativo, que versam sobre as produções acadêmicas realizadas durante a permanência na LICHS.

Foram disponibilizadas inicialmente 4 produções, sendo 3 delas em formato escrito e 1 documentário, relacionando-se aos trabalhos finais de curso, referentes à sistematização das experiências alcançadas durante a prática de estágio. Essas produções compreendem: 1) proposta de produto didático; 2) resultado de pesquisa no campo do estágio; 3) produto didático finalizado (representado através de uma produção escrita) e o 4) documentário.

Posteriormente, recebi outra escrita de si, totalizando 5. Esta última se refere a uma escrita que integrou a apresentação de um trabalho do componente curricular Seminário Temático: Educação, Memória e Sociedade, durante a formação. Contudo, das 5 escritas, 2 integram a pesquisa (Anexos A e B), nas quais foram identificados relatos que dialogam com a perspectiva metodológica deste estudo. Ressalta-se que a escolha por esse recurso parte do interesse no diálogo entre a trajetória de vida e a formação para a docência, presente em escritos desenvolvidos durante a licenciatura, e que expõem relevantes contribuições para o estudo.

1.1.5 A compreensão do grupo de discussão

Após a realização de cada uma das atividades, foram feitas as transcrições do material, integralmente. E, paralelamente, foi sendo realizada a análise, consoante ao método Documentário de Interpretação de Ralf Bohnsack (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Para a utilização deste método, foram seguidas as etapas prescritas que, segundo Weller (2006) deve partir da Interpretação Formulada, orientada segundo uma organização temática, que consiste na elaboração de um relatório mais detalhado do grupo de discussão, nos motivos que levou a sua realização e na identificação dos temas e subtemas que podem surgir frente ao tema inicial.

Após esta primeira etapa, o método segue para a Interpretação Refletida, em que se “[...] implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o

meio pesquisado” (WELLER, 2006, p. 251). Nesse sentido, a análise do Grupo de Discussão foi fundamentada por estas orientações e, a partir disso, foi realizado o levantamento das temáticas e sub temáticas que emergiram durante cada encontro realizado.

Foi observada a recorrência de alguns temas, o que possibilitou perceber que no Grupo de Discussão houve identificação com algumas categorias, as quais foram analisadas a partir da contribuição com o entendimento da pesquisa.

2 ENCRUZILHADAS FORMATIVAS

Durante o processo da pesquisa somos atravessados por momentos que colaboram com o seu percurso. Digo isso, pois durante esse período, a realização de leituras que não se encontram no referencial teórico pensando inicialmente me fustigou a aguçar o olhar da pesquisadora e me proporcionou uma produção de sentidos capazes de traçar contribuições para a escrita.

Sendo assim, para este capítulo, utilizo uma dessas leituras, que se apresenta através do conceito de Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019). Ao parafraseá-lo no termo “encruzilhadas formativas”, cujo interesse visa a reflexão a partir dos cruzamentos ocorridos entre os contextos dos egressos colaboradores e suas possibilidades formativas, pois “[...] os processos educativos não emergem exclusivamente de um único modo ou contexto” (RUFINO, 2019, p. 79).

E, para embarcarmos nas compreensões geradas a partir dessas encruzilhadas, buscamos nos aproximar um pouco dos sujeitos que compõem essa rede formativa. Haverá algumas descrições sobre quem são as pessoas que colaboram com o pensar em novas possibilidades de formação para uma docência crítica.

2.1 OS ATRAVESSAMENTOS

Por atravessamentos, serão apresentados os aspectos com maior presença durante os relatos de formação dos colaboradores, versando sobre questões desafiadoras, que ainda hoje permeiam a realidade de muitos estudantes brasileiros. Discutiremos tais questões dialogando com os contextos apresentados.

Os colaboradores dessa pesquisa narram sobre pessoas que, em sua maioria, estiveram imersas no sistema educacional público, desde o início da formação escolar

básica até o ensino superior. A partir deste lugar, também nos trazem, frutos de suas memórias, importantes períodos da educação pública no Brasil, em contextos vivenciados em municípios do Extremo Sul baiano, revelando a história da educação deste território.

Nesse movimento de entrada nos contextos dos participantes, adentramos nas narrativas do egresso Abdias, que nos relata sobre o período em que adentra a escola, localizada na zona rural, durante a década de 90. Há um convite a pensarmos na ausência de políticas públicas educacionais, a exemplo da oferta do transporte escolar, estrutura física, merenda regular e de qualidade, além do acesso ao livro didático.

[...] eu entrei na escola em 93, já entrei com 8 anos [...] estudei na zona rural, eu andava 2km, 2,5km mais ou menos por dia pra estudar, pra ir e voltar todos os dias, e ia a pé, eu e alguns colegas. Era uma escola bem simples, eu estudei lá de 93 até 1998, foi quando eu terminei a 4ª série [...] a gente tinha um banheiro quebrado, eu me lembro bem, o banheiro nunca funcionava, todo final do ano a prefeitura ia lá, fazia uma reforma, e demorava um mês, mais ou menos um mês, aquele banheiro ficava funcionando, aí depois quebrava a pia, quebrava mais alguma coisa, nunca funcionava. Os vidros, eu me lembro também, eu estudei lá esse tanto de ano, nunca consertaram os vidros da escola [...] a gente tinha merenda duas vezes, às vezes, no ano, no ano, sem brincadeira nenhuma, duas vezes no ano. E aí nunca mais cê via merenda, e era uma merenda, era aquele suquinho “mata rato” eu me lembro bem, custava dez centavos o pacotinho daquele suco, e bolacha de água e sal [...] muitos tiveram que ficar pra trás, porque assim... não tinha transporte... eu tô falando de 1993 à 98, então nesse tempo assim 98, eu me lembro bem que... eu era criança, mas o Paulo Renato tava começando a expandir a questão do transporte escolar e o livro didático, o Brasil ainda tinha a discussão em relação ao livro didático. Então assim, a gente tinha recebido o livro didático usado, que algumas escolas usavam, e a escola rural recebia depois, por último [...] (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

O contexto relatado expõe a realidade de um período em que ainda não havia regulamentação para a Educação do Campo, cujos princípios apontam para um compromisso de cunho democrático voltado à cultura campesina, capaz de oferecer à população do campo uma educação de qualidade diante de suas necessidades (SANTOS, 2018).

O relato de Abdias nos apresenta o contexto de estudantes da zona rural que, dentre diversas consequências diante da falta de políticas públicas para a educação *o ter que ficar pra trás* revela situações que excluem uma parcela de jovens que se encontra vulnerabilizada socialmente, fazendo com que a desistência dos estudos seja uma opção.

Essa realidade nos mostra que a evasão escolar também se constitui a partir da negação de direitos por parte do estado, que historicamente revela parcela significativa de contribuição com a produção do fracasso escolar (PATTO, 2015). Diante disso, é

necessário rompermos com a individualização da responsabilidade atribuída aos estudantes, que se tornam sujeitos discriminados pela sociedade.

Santos (2018, p. 194) nos ajuda a compreender essa realidade ao nos apresentar, com base em um contexto histórico, a negação de direitos da população camponesa, incluindo a educação, pois

Com fortes marcas do mundo urbano, a educação, nas escolas do campo, vivenciava um processo de marginalização, relegada ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que ignoravam o campo ou o identificavam como atraso e empecilho ao desenvolvimento.

Frente a tal contexto, Santos (2018) nos traz ainda as reivindicações dos movimentos sociais em prol de melhores condições de vida no campo, sendo possível perceber avanços, a partir de 1998, no setor da educação, que passa pelo processo de regulamentação da política pública educacional, tornando-se a Educação do Campo.

Em sua narrativa, o egresso também nos traz à memória o nome do então ministro da educação, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Paulo Renato Costa Souza, que esteve à frente deste ministério entre os anos de 1995 e 2002. Durante este período, há a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) com uma nova perspectiva, ancorada na Constituição Federal de 1988. Baseada pelo princípio universal de uma educação democrática para todos, a LDBEN entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996 como uma regulamentação de grande destaque no cenário educacional, que como vimos no relato do egresso Abdias, vivenciava contextos de extrema vulnerabilidade.

Ainda diante das narrativas e do contexto de formação, cabe ressaltar a presença da Educação para Jovens e Adultos (EJA), pois nos relatos dos egressos Abdias e Carolina (os de maior faixa de idade) mostram que viram nessa modalidade de ensino a oportunidade de continuarem com os estudos diante das questões que os desafiavam a permanecer:

[...] terminei o Ensino Fundamental II, em 2002, 2003 e 2004, eu fiz em dois anos, que eu fiz EJA, né? a noite. Eu tinha que trabalhar já, aí eu fiz EJA (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

[...] no Ensino Fundamental eu desisti, aqui em Teixeira entrou em greve e aí quando retornou foi lá pra meio de setembro, aí eu falei assim “ah, não quero mais não! [...] quando fui pra 7ª série, eu fiz a 7ª e a 8ª juntos, aí eu fiz a EJA, a 7ª e o 8º em 97 [...] (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Estes relatos contemplam realidades que exprimem fatores de ordem social e coadunam no ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade pensada para aqueles se encontram em defasagem em relação ao tempo de sua formação. Pois como apresenta o egresso Abdias, devido ao trabalho, ele foi direcionado à EJA.

A EJA nasce a partir da LDB e, dentre as suas reivindicações, há o anseio por uma formação que não seja estereotipada, pois considera-se ser “[...] necessário extinguir a ideia de que a EJA é uma caridade para exaurir analfabetismo e a cegueira dos desfavorecidos da sociedade [...]” (FREITAS; MANCINI, 2020, p. 17).

Como nos traz as autoras:

A EJA deve ser, de fato, a educação que um povo necessita para viver com igualdade de direitos e deveres na sociedade. Jovens e adultos não devem ser desfavorecidos por não terem conseguido estudar na idade correta, nem devem aceitar um ensino aquém. Eles têm as mesmas capacidades dos alunos do ensino regular, basta que seus mestres e eles mesmos acreditem nisso (FREITAS; MANCINI, 2020, p. 18).

Diante destas considerações, observa-se o cenário do início da formação escolar em que os egressos Abdias e Carolina estiveram inseridos. Um período marcado por lutas em favor de uma educação para todos, que contemplasse os princípios orientados pela Constituição Federal 1988.

Nesse movimento, as histórias de vida-formação dos colaboradores ao serem atravessadas por esse contexto nos permite pensar políticas públicas educacionais, de modo proximal a nossa realidade, como forma de ampliar as compreensões sobre os processos de conquista de direitos ou, até mesmo, as perdas, que nos afetam diretamente.

Perante estas e outras considerações, torna-se possível notar as estruturas de poder que se apresentam nas trajetórias de formação. Dentre as muitas provocações nos conduzem a pensar sobre as suas implicações na formação do educador, que também estará em constante contato com as realidades dos seus estudantes.

Em seguida, apresentaremos outras categorias que emergiram durante as narrativas, possibilitando demais reflexões a partir desse cruzamento de experiências.

2.1.1 O labor

Como descrito anteriormente, a categoria trabalho surge no momento em que são relatadas as trajetórias de formação. As mudanças geradas no processo formativo

tendem, em maior prevalência, caminhar em lados antagônicos (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020). Dentre vários motivos há uma obrigatoriedade em executar extensas jornadas de trabalho, levando ao final do dia a presença de um desgaste que, conseqüentemente, desmotiva o estudante no campo do trabalho intelectual exigido pelos estudos.

Como nos traz o egresso Abdias, que em sua trajetória de formação percebeu os efeitos da entrada no mercado de trabalho em seu desempenho escolar:

[...] o Médio já foi mais complicado porque assim, você trabalhando o dia, e você chegando à noite para estudar você tá cansado, você enfrenta o sono, você enfrenta dificuldades, né? então assim, eu trabalhava o dia e tinha que estudar a noite, já tinha dia... as vezes eu faltava, às sextas eu costumava faltar, não por que eu queria, é... faltar pra eu ficar em casa, mas isso porque eu tava no limite, num aguentava mais, tava muito cansado (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Tal realidade se apresenta em estudo feito por Abramo *et al.* (2020, p. 531), no qual os autores afirmam sobre as reverberações das atividades laborais na vida escolar:

[...] os problemas trazidos pelo cansaço, somados aos decorrentes da mudança para o turno escolar noturno (que muitas vezes é o que possibilita dedicar-se à atividade laboral durante o ensino médio), resultam em perda de aproveitamento no aprendizado.

Os colaboradores Carolina, Dandara e Malcolm também nos trazem, acerca deste atravessamento, a partir de suas realidades, a presença de um esforço maior para manter os estudos, seja durante a Educação Básica, seja no Ensino Superior, a exemplo de Dandara e Malcolm. A primeira, adentrado o mercado de trabalho no último ano da formação na LICHS-CPF e, o segundo, vivenciando esse contexto ao longo de toda a formação.

Ambos destacaram enorme esforço para conciliar os compromissos acadêmicos e laborais:

Quando eu tava trabalhando, eu saía do trabalho, eu ia direto, eu chegava na universidade seis da tarde, por que eu saía do trabalho às cinco, não compensava eu voltar pra casa pra pegar um ônibus, que se eu pegasse um ônibus eu ia chegar atrasada, ficava de seis até seis e quarenta esperando a aula começar, pra voltar pra pegar outro ônibus dez, pra acordar no outro dia às cinco e meia da manhã, pra tá no trabalho às seis (Dandara, Encontro I, 07 mar. 2022).

No meu caso eu iniciei a licenciatura em 2017, no 2º quadrimestre, e sempre trabalhei na verdade, né?! então todo o meu percurso na universidade foi trabalhando durante o dia e a noite estudando. Em alguns períodos era complicado porque eu tinha que viajar pra outras cidades, né?! Itamaraju, São

Mateus, aí eu chegava do trabalho e ia direto pra faculdade, e isso prejudicava, por que a minha rotina é muito corrida, e em alguns momentos eu não conseguia conciliar o trabalho e o estudo, o meu contexto era esse, eu trabalhava e estudava (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Estes relatos exemplificam a necessidade de um olhar atento aos fenômenos, através de uma perspectiva interseccional¹², pois não devemos apenas discutir a presença do trabalho durante a trajetória acadêmica, mas ir até a sua base, indagando as razões que conduzem à necessidade do ato de trabalhar, ainda durante os estudos, bem como quem são as pessoas que mais se encontram nesta realidade. Variáveis como a condição racial, social, de gênero, dentre outras, estarão presentes e imbricadas neste processo, tendo em vista que o contexto sócio-histórico de formação do Brasil reverbera-se em realidades como a das/os participantes da pesquisa e de tantos outros sujeitos dispostos no país.

Nesse sentido, Carolina nos mostra diante da relação com o trabalho, outro marcador presente em seu contexto, a maternidade. A partir disso, ela expõe sua avaliação em torno da interação que deteve com os estudos, mediante importantes considerações em torno de uma negação das realidades ainda presentes no sistema público de educação:

[...] quando acessei o meu Ensino Médio, eu era aquela que já era mãe e também trabalhava, meu contexto era considerado? não! meu aproveitamento foi 100%? Não! Mas me permitiu a trancos e barrancos, né?! É... conseguir aprovar aí, né?! Então eu conseguir sair lá, com um... com esse valor que o mercado exige que eu tenha (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Durante a pesquisa de campo, ouvir as narrativas foi uma experiência bastante significativa. No caso de Carolina, dentre os atravessamentos, o marcador maternidade foi notado como um aspecto que carece de maiores discussões, principalmente ao considerarmos que as mulheres se encontram inseridas em trajetórias acadêmicas, mas

¹² Kimberle Crenshaw (2002) apresenta o conceito de interseccionalidade, ao considerar que determinados fenômenos não ocorrem isoladamente, mas que se dá a partir da intersecção de estruturas de poder, sendo que as variáveis dessas estruturas se envolvem, a exemplo de raça, gênero e classe social, desenvolvendo um ciclo de vulnerabilidades para com os sujeitos.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, pp. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 ago. 2019.

que ainda assim, são aquelas que são marcadas por estruturas que as oprimem durante seu processo de formação.

Por isso, logo em seguida serão abordadas as narrativas de Dandara, que nos revela questões derivadas do sexismo, bem como as de Carolina, que ao demarcar a maternidade, nos possibilita acessar estruturas que embasam a condição e os limites gerados pela maternagem. Consoante a essa discussão, enquanto pesquisadora, egressa da LICHS-CPF e mãe, algumas correlações serão realizadas a partir da realidade também por mim vivenciada.

2.1.2 As narrativas das mulheres

As egressas Dandara e Carolina correspondem às mulheres do coletivo de colaboradores da pesquisa. Elas possuem um diferente marcador de tempo quanto ao período de formação escolar, pois durante o período em que Dandara inicia a sua vida escolar, em 1999, Carolina já caminhava para o término do Ensino Médio, em 2000. Estas mulheres levantam fortes questões que partem da categoria gênero, nos levando a refletir em torno dos fatores enfrentados pelas mulheres durante a formação educacional.

Carolina nos apresenta, em sua história de vida e formação, a realidade de uma mulher que ainda na adolescência vivenciou a maternidade e como esta experiência reverberou em seu processo formativo:

[...] no meu Fundamental II, foi justamente quando eu engravidou, aí eu saio do turno do matutino, né? na verdade eu estudava no vespertino, eu saio do diurno e vou para o noturno na 6ª série [...] foi uma época boa, mas em questão de ensino... é... depois quando eu passei pro noturno foi muito... como se caísse de qualidade, eu perdesse aí... vou te dizer, 60%, eu perdi de qualidade de ensino. Eu acredito que quem estuda no noturno, é... perde muito, muitos professores quando chegam no noturno eles já tão muito exausto, e aí já é muito reduzido, né?! já tem essa questão do horário já muito reduzido, tá todo mundo muito cansado (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Em seu relato, ela apresentou os elementos que conduziram a uma queda no rendimento escolar. Também nos mostrou uma compreensão crítica, quanto a realidade da atuação docente à noite, relacionando seu contexto com o do outro, tornando a reflexão humanizada, diante dos atravessamentos impostos às/aos atrizes e atores sociais, estudantes ou professores.

Ainda durante esse período, a egressa nos revelou importantes questionamentos que se confrontaram com a sua trajetória de formação, a exemplo de professores que desconsideraram as realidades que estudantes-mães enfrentam. Diante disso, notou-se a perspectiva crítica presente em suas compreensões:

[...] eu cansei de estudar, quando lembro quando minha filha nasceu, muitas das vezes eu estudava com ela no carrinho, eu levava ela pra escola, e aí assim, se eu tiro uma nota baixa, né?! então, esse professor considerou o meu contexto? O professor considerou o contexto de que meu filho adoeceu, e eu não pude estudar? Professor considerou que eu tava fazendo o almoço, cuidando de filho, e que talvez eu tenha sujado o livro? sabe? Então, qual o contexto que eu estou inserida? Sabe? (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2023).

Acerca do segundo momento da formação, Carolina relatou que:

[...] no Ensino Médio eu tive uma outra gestação, que eu tive o meu segundo filho, que foi no ano de 2000, no último ano [...] (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

As experiências da maternidade, vividas por Carolina, nos revelam uma realidade presente na vida de muitas jovens em idade escolar, que influenciam a trajetória acadêmica e, em muitos casos, levam a evasão escolar (CARNAUBA, 2019).

Como nos aponta a egressa, a maternidade tende a acompanhar a mulher durante a vida, de modo que mesmo diante do crescimento dos filhos, ocorrem ainda situações em que ela se vê na responsabilidade em manter o cuidado para com os eles:

[...] a gente que é mãe que estuda, que tá correndo atrás, e que trabalha, aí a gente vai viver isso enquanto esses filhos forem nossos cuidados, e ainda depois disso a gente não consegue desvencilhar não, viu? É aquele ditado; “não tem filho véi para pai e mãe”, é bem verdade (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Acerca desta relação com o cuidado, podemos pensar na conformação deste ato com a maternidade que, segundo Zanello (2018), historicamente, se apresenta como uma construção social, em que a mulher abdica de sua rotina e começa a incorporar a maternidade como lugar próprio da mulher, naturalizando as renúncias de si perante este projeto social chamado maternidade.

Isso nos leva a refletir sobre as escolhas que nós, mulheres-mães, vivemos envolvidas, pois conforme Carolina, na graduação, com os filhos mais velhos, ela teve de fazer uma escolha:

[...] a nós mulheres temos muito que nos agarrar, tipo, vai vai, mesmo no sofrimento, a gente não pensa nas dificuldades, você sente a dificuldade, mas não pensa nelas não, ah cê sente, mas que é impedimento... não é generalizando assim, tô falando de forma mais... mas eu não... quantas vezes eu fui pra UFSB com vontade de tipo... eu fui para o intercâmbio... as vezes minha filha falava assim: “mãe tem três dias que [o filho] não aparece”, eu não ia, eu não ia, eu ficava pensando, vou deixar meu filho aqui, meu filho tava começando a se aliciar, meu filho era pegado da porta da escola, não voltava [silêncio], entende? (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

O intercâmbio citado por Carolina foi a iniciativa do Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional – Projeto Paulo Freire – realizado no Uruguai, entre os meses de março e abril de 2018. O projeto foi destinado a estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB, a partir do interesse em:

[...] constituir uma rede formada por Instituições de Ensino Superior da Ibero-América para valorização social e intelectual da carreira docente no ensino básico, priorizando a educação pública em seus distintos aspectos e dimensões e o compromisso da universidade pública com todas as etapas de formação escolar (BRASIL, 2018).

A oportunidade de viver uma experiência de intercâmbio para um graduando, durante sua formação, é de extrema importância, pois o estudante se vê imerso a expectativas e sonhos, diante da possibilidade de viver tal experiência. Tais considerações versam sobre o que visualizei durante o processo de seleção para a entrada no projeto, adicionando as emoções que vivi.

Tudo isso, se relaciona ao relato que Carolina nos trouxe, sobre sua escolha e decisão em abraçar o intercâmbio. Ao ouvir esse relato, imediatamente me transportei aquele período e a minha condição naquele momento.

Carolina decidiu ir, e eu decidi ficar, mesmo tendo sido selecionada, após a aprovação da Carta de Intenção (Apêndice D), na qual descrevo o meu processo formativo com base nas reflexões/compreensões que tinha neste período. Diante deste contexto, mesmo em meio a todas as emoções, expectativas e sonhos pela ida, enviei um *e-mail* à coordenação do projeto, abrindo mão da minha vaga para outra pessoa, que havia ficado na fila de espera dos aprovados na referida seleção.

A escolha por ficar dispõe sobre a funcionalidade do dispositivo materno apresentado por Zanello (2018), em que a culpa sentida por mim, naquele momento, diz sobre a introjeção da maternidade ideal, imposta a nós, mulheres. Esta culpa se refere à abdicação que seria necessária para viver a experiência do intercâmbio. A ausência durante um período, correspondeu em mim como um abandono ao meu filho, algo impossível para uma mãe ideal.

Elas se sentem culpadas por diversas razões que vão desde não dar o que julgam que deveriam como verdadeiras “mães” (por exemplo, não abrir mão de um projeto pessoal em função dos filhos) a reconhecerem sentimentos simplesmente humanos, como raiva quando os filhos fazem algo errado (ZANELLO, 2018. p. 156).

Este não foi o primeiro exemplo de abdicação de projetos pessoais, em razão da maternidade. A primeira experiência retrata o contexto da gravidez, em 2012, período em que cursava a graduação em outra cidade, na qual permaneci três semestres.

Após ter meu filho, devido às questões de moradia, não foi possível retornar com um bebê. Na época, recebi de minha família a proposta de continuar os estudos e, para isso, eles cuidariam da criança, mas não aceitei essa condição, abandonando os estudos na cidade em que cursava a licenciatura, dedicando-me a maternidade.

Vivo um contexto de maternidade solo, no qual auxiliada por minha família, mais especificamente, pelas mulheres da minha família – mãe e irmãs – vivi as dores por ter que deixar para trás a formação de nível superior, que tanto almejava. Elas me agarraram, como nos trouxe Carolina, e não me soltaram.

Quando entrei na UFSB, em 2014, meu filho estava com 1 ano e 3 meses, contexto em que estava trabalhando e estudando no Colégio Universitário em minha cidade, Itamaraju-BA. Durante o primeiro ano de formação, me vi em um acúmulo de funções, e eram muitas coisas para dar conta. Nesta dinâmica, a culpa me acompanhava, pois sofria por considerar que naquele momento privilegiava os estudos e o trabalho, em detrimento da dedicação (como gostaria) ao meu filho.

Hoje consigo escrever sobre isso, na verdade, é a primeira vez que escrevo sobre essa parte de minha história, agora com emoção, mas sem dor e/ou culpa, sentimentos que durante muito tempo me acompanharam. Pois entendo que, ao narrar sobre minha história e refletir sobre os acontecimentos, também pode influenciar outras mulheres envolvidas em situações semelhantes.

Também, hoje, entendo que naquele contexto fiz o que pude, e que também não tinha acesso às informações e conhecimentos que tenho atualmente, e que me fazem refletir sobre tudo isso, como por exemplo possibilidades outras de maternagem, um cuidado que pode, sim, ser coletivo. Collins (2016) nos mostra que em contextos de mulheres negras, o cuidado com as crianças também se faz em coletividade.

As histórias de vida em formação de nós, mulheres, a exemplo das de Carolina e das minhas, tornam-se histórias cruzadas, ao passo que a maternidade, foi e ainda é, um

acontecimento que, durante a minha trajetória de formação no Ensino Superior, marcou minhas escolhas e decisões, como a não ida ao intercâmbio do Projeto Paulo Freire.

As escolhas, sejam elas as de ir ou ficar, marcam significativamente a trajetória de formação das mulheres, que constantemente se veem à mercê de uma lógica de opressão. Este cenário nos coloca a prova quanto aos nossos objetivos de formação, a exemplo de Dandara, que em seu relato nos apresenta o medo diante do ciclo de violências produzido pela estrutura patriarcal, que insiste em manter a sexualização dos nossos corpos:

Já teve dia de eu ir pro ponto nove da noite, e só pegar ônibus quase meia noite, já teve dia de passar alguém de carro, e o cara sair do carro e sentou no ponto de ônibus e falou que ia ficar ali esperando o ônibus comigo, eu falei “não”, e oferecer carona, e você... O meu maior medo quando eu saia da faculdade, não era ser roubada, não era levar nada, mas eu falava “gente eu só não quero ser estuprada!” porque o ponto de ônibus fica longe da faculdade, às vezes a gente..., passava um ônibus a gente saia correndo, o motorista não parava, e você fica lá, eu já fiquei uma hora e meia no ponto de ônibus sozinha, e era medo de passar gente de carro, gente de moto passava, homem passava, mexia, eu falava: “meu Deus não quero ser estuprada, não me estupre, não me estupre!”, eu só... a única coisa que eu pensava era isso (Dandara, Encontro I, 07 mar. 2022).

No que tange a lógica patriarcal, devemos considerar o lugar da mulher negra na sociedade, caracterizada historicamente como objetificada. Segundo hooks (2014), o sexismo colonial realizou a legitimação da “exploração sexual das mulheres negras” que, com base nas contribuições da ativista negra Angela Davis, também enfatiza que a exploração sexual das mulheres escravizadas, foi um “[...] método institucionalizado de terrorismo que atingiu o seu objetivo de desmoralizar e desumanizar as mulheres negras” (hooks, 2014, p. 21).

Nesta direção, Dandara, enquanto mulher negra, durante a Licenciatura, viveu o medo de ter o seu corpo violentado, assim como também a experiência de ser assaltada, conduzindo-a a levantar alguns questionamentos:

[...] poxa eu tô indo estudar, tô indo tentar um negócio melhor pra mim”, e vai sou assaltada, eu tô aqui nesse ponto de ônibus esperando, e às vezes a gente para e pensa, “será que vale a pena?”, “será que vai valer a pena? (Dandara, Encontro I, 07 mar. 2022).

Os questionamentos apresentados, durante a trajetória de formação de Dandara, nos mostraram o quanto as estudantes, mães ou não, apresentam elementos que impõem obstáculos nos caminhos aos seus objetivos. Assim, cabe refletir sobre os impactos

subjetivos destes atravessamentos na formação de mulheres que, dentre as dificuldades cotidianas, ainda enfrentam a estrutura patriarcal e sexista, que constantemente nos culpabiliza pelas consequências geradas por estes sistemas de poder.

2.1.3 Os preconceitos e o racismo

O preconceito foi outro elemento que surgiu durante os relatos, nos mostrando a realidade violenta através do *bullying* no ambiente escolar. Uma temática discutida no cenário nacional e internacional, em que a educação tem levantado reflexões e práticas interventivas a respeito desta problemática.

Porém, tais questionamentos acerca desse fenômeno carece de atenção, pois segundo Antunes e Zuin (2008, p. 34), os conceitos sobre o *bullying* têm apresentado dimensões quantitativas que acabam não contemplando todos os aspectos deste fenômeno, que

[...] é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002), que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005; Rigby, 2002; Smith, 2002). Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, sócio-econômicas, de etnia e orientação sexual, específicas (Smith, 2002). Alguns estudos apontam que ciganos, artistas de circo, estrangeiros e outros grupos nômades (Lloyd & Stead, 1998, 2001), além dos alunos obesos (Griffiths, Wolke, Page, Horwood & ALSPAC, 2005; Sjöberg, Nilsson & Leppert, 2005) e acima do peso (Janssen, Craig, Boyce & Pickett, 2004), os de baixa estatura (Stein, Frasier & Stabler, 2004) e os homossexuais e filhos de homossexuais (Clarke, Kitzinger & Potter, 2004; Holmes & Cahill, 2003; Ray & Gregory, 2001), são, estatisticamente, mais alvos de seus colegas do que crianças e jovens considerados “normais”.

Nesse sentido, os autores defendem a necessidade de estudos críticos sobre esse fenômeno, em que as análises sejam de cunho social, pois as violências empregadas na prática do *bullying* se apresentam no contexto das relações sociais e devem ser problematizadas a partir do contexto sócio-histórico, que impõe a violência como meio de controle dos sujeitos.

Durante a sua trajetória de formação, a egressa Carolina vivenciou o preconceito na escola, sendo o seu corpo o alvo de violências, reproduzindo o ideário social de padrão de beleza por parte das crianças. Em seu processo de desenvolvimento e socialização tende a interiorizar as atitudes daqueles que são, para eles, pessoas significativas, de modo que “[...] o indivíduo identifica-se agora não somente com os

outros concretos mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 178).

[...] a minha mãe traz que eu tinha 3 anos, eu fui chegando na escola, e aí um menino gritou: “chegou o bujum de óculos”, eu uso óculos desde os dois anos, minha mãe foi chamada na escola, mas que eu rolei na grama e cacetei ele, eu tinha 3 anos, mas minha mãe até hoje fala, “eu fui chamada na escola” (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Frente a este contexto, a egressa relata ainda:

[...] eu... passei por esse tipo, por essa experiência de, de preconceito, por essa experiência vivencia de várias questões, discriminação [...] aí eu posso ter escutado: “que gordinha feia!”, entende? (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Novamente a narrativa de Carolina se cruza com experiências que vivenciei durante a minha trajetória de formação que, neste caso, se deu na quarta série do antigo primário, quando ao migrar para outra escola, localizada no bairro vizinho, aos nove anos de idade, conheci o *bullying*, a violência física e psicológica desencadeadas pelo preconceito. Reunindo, assim, neste ano, apenas memórias de tristeza pelo que vivi.

Neste período me encontrava acima do peso, e diante da condição financeira da minha família eram limitadas as roupas e calçados que eu tinha para ir à escola, bem como o meu material escolar, tudo tinha bastante simplicidade. Essa caracterização é para abordar a discriminação que passei nesta escola. Eram muitos os apelidos e ataques, seja no sentido da minha condição física, seja social. Hoje, também reconheço que anterior a estas categorias, a racial, fora determinante, pois o racismo foi muito presente no ambiente escolar.

Lembro-me do desejo que tinha nos anos anteriores de ir todos os dias para a escola, que se transformou em tristeza ao longo deste ano. Me questionava sobre quais seriam os motivos daqueles ataques, o que me levou a me retrair cada vez mais, a me esconder, a me silenciar, a ter medo de apresentar trabalhos na frente da sala, e a fugir de qualquer tipo de exposição.

Por fim, este cenário de ataques verbais gerou agressão física, sendo que a professora ao saber disso, imediatamente teve a reação de me colocar para revidar, fazendo o mesmo com o garoto. Naquele momento me encontrava tão fragilizada que foi difícil ter uma reação como essa, me lembro de ter dado um leve chute, até porque agredir o outro, não era uma postura minha.

A posição da professora foi estanque, somente naquele momento. E, após esse episódio, os xingamentos não pararam, grande parte da turma me desprezava e me humilhava, eu não tinha nome, eram somente apelidos maldosos. A postura desta professora, uma mulher negra, atuando na docência, ao final da década de 90, se relaciona ao que Gomes (1996) apresenta em pesquisa realizada com professoras negras, na qual foi observado que, a partir dos contextos de formação e demais relações interpessoais permeadas de discriminação racial vivenciadas por essas mulheres, houve uma reprodução dos discursos racistas na atuação docente, assim como a não problematização do racismo em sala de aula.

O que me leva a considerar que em nossa trajetória também devemos estar atentas/os, quanto aos comportamentos e práticas excludentes realizados pelos professores que atravessam o nosso percurso, a fim de não compactuarmos de alguma forma com a naturalização desse modelo de prática pedagógica.

Acerca dessas memórias e do panorama apresentado, cabe refletirmos sobre a necessidade de diferenciarmos *bullying* de racismo, ambos fenômenos que envolvem as relações sociais, mas que possuem diferentes mecanismos.

A este respeito, Souza (2016, p. 88-92) diz que:

O *bullying* é um problema sério que precisa ser enfrentado coletivamente. Mas, tem suas especificidades: é característico do universo escolar, o que não significa que a busca por soluções e formas de superação do mesmo seja de responsabilidade exclusiva da escola. Assim, o *bullying* é uma violência, mas é absolutamente distinto do racismo [...] Quando tratamos *bullying* e racismo como sinônimos, reforçamos o racismo brasileiro, ou seja, confundimos como ambos se estruturam, como se o racismo ocorresse apenas nas relações interpessoais. Entretanto, tal perspectiva ideológica opera nos planos simbólico e material [...].

A autora destaca, dentre as diferenças, que o racismo “é ideológico e estrutural; por isso, existe também o racismo institucional [...]” e que “apenas a criança negra sofre o racismo – embora possa inclusive praticar. Mas, a criança negra pode ser vítima de *bullying* e racismo ao mesmo tempo” (SOUZA, 2016, p. 91).

Nesse sentido, descrevo esta memória por considerar que, ao revisitá-la, consigo tecer compreensões quanto às reverberações destes momentos ao longo de outras etapas da minha trajetória. A exemplo do receio em me expor a apresentações, assim como o medo de não ser aceita pelos outros, marcadores frequentes durante a minha formação.

Nesse sentido, temos também outro aspecto que orienta grande parte das violências ocorridas nos ambientes escolares, que se trata do preconceito voltado à

orientação sexual. Sobre isso Luiz narra que: “[...] quanto assim na questão do preconceito, né!? Eu... a questão é que sempre sofri preconceito por ser gay, né!? Sempre tive, desde a infância [...]” (Encontro I, 07 mar. 2023).

Assim como Luiz, muitos estudantes pelo país enfrentam a realidade do preconceito quanto a sua orientação sexual, impedindo-os de viver a sua real constituição de existência. Luiz não se aprofundou em sua narrativa, expôs essa memória e não adentrou maiores detalhes.

Porém, este relato possui questões sensíveis a serem refletidas, de modo que ao falar sobre isso, gera-se um ato de autoformação, assim como todas os relatos apresentados. No momento em que Luiz revive esta memória, do preconceito sofrido desde criança, ressalta-se o cuidado que docentes carecem desenvolver, a fim de proporcionar espaços educacionais abertos às diversidades.

O preconceito também apareceu nos relatos trazidos por Abdias, durante a formação inicial docente, expondo considerações relevantes quanto ao modo como alguns professores do *Campus* Paulo Freire percebem os discentes do noturno, maioria composta por estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares:

[...] eu achava o pessoal da noite muito competente, tanto quanto o pessoal da manhã e da tarde, mas talvez os professores não enxergavam dessa forma também, talvez eles, alguns professores, viam mais potencial no pessoal que tavam de manhã. Era uma das coisas que eu observei, e que às vezes eu conseguia jogar algumas palavras pra eu tentar colher dos professores essas situações (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

O egresso ainda apresentou uma situação em que foi excluído por uma turma em um componente curricular cursado no turno matutino, levando-o a desenvolver seu trabalho individualmente, haja vista que nenhum dos estudantes da turma o acolheu para a entrada em um dos grupos já organizados para a atividade:

Nunca fui assim, digamos assim, destrutado por estudar a noite essas coisas, mas quando eu peguei alguns conteúdos durante o dia, né!? Eu me lembro que eu peguei um conteúdo com a professora da área de Biologia, e na turma tinha assim, muita gente com esse perfil que eu acabei de colocar pra você [pessoas que apenas estudavam, e que tinham uma condição sócio-econômica privilegiada], aí teve um dia, dividiu os grupos, muita gente nem se conhecia, mas eu lembro que eu não fiquei em grupo nenhum, aí eu fiz o meu trabalho sozinho, era pra um artigo. Aí quando foi o dia da apresentação, assim, modéstia parte, meu artigo tenha ficado perfeito, e o deles tinham diversos erros que a professora apontou na sala. Aí quando terminou a apresentação e precisava fazer os ajustes no artigo, né!? Aí os três grupos foram me procurar pra poder entrar no grupo e tal que era melhor assim, eu falei: “Não! Não quero entrar em grupo nenhum! Por que eu não fui convidado antes, por que

que eu tenho que entrar agora?”. Permaneci sozinho, terminei e entreguei o meu trabalho (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Diante do contexto, Abdias, ao analisar a situação, concluiu:

Então assim, talvez por vir da noite, ou talvez pela cor da pele, não sei por quê. Naquele momento eu não fui escolhido por nenhum grupo, né?! Mas, talvez seja até mais pela questão da cor da pele do que por ter vindo do noturno, né!? Mas eles se surpreenderam, né!? Assim, tiraram conclusões precipitadas, como a maioria da sociedade faz isso (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Ao que tangem “as conclusões precipitadas” que Abdias expôs, há a prática do racismo, revelando as estratégias para a manutenção do poder, por parte de um grupo privilegiado. Bento (2022) nos convida a pensar sobre este tipo de estratégia, a qual denomina como pacto narcísico da branquitude, cujos interesses despontam da máxima em excluir aqueles que não correspondem à representação branca, da “normalidade” por eles designada.

A autora parte do conceito do racismo institucional, e nos chama a atenção para a cumplicidade entre as pessoas brancas e seus grupos em ambientes institucionais, Nesse sentido, cabe refletirmos acerca da situação exposta pelo egresso Abdias, que denuncia a presença de uma branquitude que exclui e que opta por ter as “conclusões precipitadas” a respeito do outro em atividades realizadas em sala de aula, no CPF-UFSB.

Nesse contexto, o egresso Abdias transgrediu e conseguiu romper com a lógica do epistemicídio e silenciamento perpetuados pelo racismo, que ainda reverbera, de modo danoso, nos ambientes educacionais. Dialogando com essa perspectiva, Carneiro (2005) mostra que, na educação, são constantes os mecanismos de negação da população negra, o que resulta no silenciamento dos sujeitos, além de gerar um estado de introjecção da suposta incapacidade de produzir conhecimentos.

No intuito de ampliar o debate sobre essa temática, é fundamental resgatar as contribuições da Psicologia Social para entender que:

a subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, no movimento, no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjetivação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si (PRADO FILHO; MARTINS, 2007, p. 17).

Assim, consoante a tal perspectiva, Carneiro (2005, p. 277) afirma que esta ação: “[...] conduz a autonegação ou adesão e submissão aos valores da cultura dominante”, considerando que a autonegação realiza um conflito na subjetividade do sujeito, tornando-o subjugado pelas estruturas de poder e por ele próprio. A autora complementa que o campo da educação potencializa o epistemicídio, conduzindo à construção da negação do conhecimento, como caminho para a não participação da intelectualidade dos sujeitos racializados, pré-destinando-os a uma inferioridade intelectual.

Abdias, Carolina e Luiz nos mostram o quanto o preconceito busca impor sobre nós as suas estratégias excludentes, durante a nossa trajetória de formação. Ao mesmo tempo seus relatos constituem um relevante instrumento de reflexão para compreendermos as várias dimensões do processo formativo, que não ocorre isoladamente, mas sim em movimento junto a diversas situações que necessitam de problematizações e rupturas, tendo em vista o surgimento de novas aprendizagens e perspectivas outras de formação.

2.2 O ENSINO MÉDIO

Dentre as tessituras elaboradas a partir das encruzilhadas formativas, o Ensino Médio foi uma etapa da trajetória de formação da Educação Básica, que se destacou entre os relatos das/os participantes da pesquisa. Elas/es acionaram essa etapa da formação, enfatizando as dificuldades enfrentadas, levando-nos a refletir sobre este contexto.

Neste diálogo serão traçadas algumas questões que versam sobre os relatos e que também estão presentes no Ensino Médio, no Brasil. Desse modo, ao discutir sobre a última etapa da Educação Básica, temos um contexto histórico que revela o processo de redemocratização, no qual a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), são instituídos direitos aos cidadãos brasileiros, dentre eles a educação para todos e um Ensino Médio universalizado e gratuito.

Após a institucionalização, emerge a LDB (1996) que, enquanto lei orientadora da educação no Brasil, apresenta maiores especificações quanto ao Ensino Médio, a exemplo das suas funções e orientações curriculares. Este panorama é apresentado para situar os acontecimentos que ocorreram no Ensino Médio posteriormente a sua universalização, compreendendo os períodos das formações relatadas pelos egressos,

entre o final da década de 90 e o início da segunda década dos anos 2000, nas escolas públicas do Extremo Sul baiano.

Segundo Mesquita e Lelis (2015), desde a década de 90, mais especificamente a partir da LDB, ocorrem algumas alterações quanto ao emprego das funções previstas para o Ensino Médio, sendo essas funções a formativa, propedêutica e profissionalizante. Essas alterações correspondem a função profissionalizante, que deixou de ser integrada as demais, passando a haver um Ensino Médio formativo.

Ainda segundo os autores, no início dos anos 2000 há novas mudanças, dentre elas uma normativa que prevê a “[...] possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 831). Esta normativa, possibilitou a egressa Dandara realizar o Ensino Médio Técnico, no intento de almejar um campo profissional:

[...] o Ensino Médio pra mim é... por ser uma escola técnica a gente estudava, abrangia vários outros assuntos, né, que faziam parte da carga horária do curso técnico, mas pra mim um problema muito grande do Ensino Médio e do Ensino Médio Técnico, é por que eles colocam... te dão um curso técnico tá lá legal, mas eles não te dão sustentação pra nada [...] E assim, é uma das coisas que mais me revolta nesse Ensino Médio Técnico, foi o que eu fiz, que é isso... eles só vão despejando as coisas, você vai se virando, do jeito que você pode, e mais... só pra falar somos uma escola modelo, uma escola técnica, mas não te dão base para você sair dali um técnico, no meu caso, né? na minha formação foi essa experiência que eu tive (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

Com base na realidade apresentada por Dandara, podemos também dialogar com Mesquita e Lelis (2015, p. 831), para considerar que:

[...] uma concepção de ensino não se muda somente por decreto, como analisam Melo e Duarte (2011). A integração entre trabalho e formação geral passa a ficar a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, o que traz implicações. Na prática, a oferta da educação profissional encontra-se secundarizada e as poucas experiências são limitadas. Observa-se que a integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de profissionais habilitados, falta de infraestrutura das escolas e de equipamentos, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

Cabe então pensarmos nesse modelo de formação, em seu *modus operandi* e nos interesses diante de uma formação teoricamente integrada, mas que precariza aqueles que se encontram na base deste projeto.

As demandas, que emergem desta etapa formativa, revelam a necessidade de pensarmos o Ensino Médio no Brasil, quanto a sua articulação e interesses, frente às urgências da contemporaneidade. O desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes é uma dessas demandas exposta por Luiz, em sua narrativa:

[...] no Ensino Médio eu acho algo muito metódico assim, sabe? É... principalmente no meu Ensino Médio assim, só aquela coisa mesmo de passar atividade, você pegar e fazer, sabe? Não tinha aquela... a gente não tava ali para pensar, refletir, não! A gente só tava ali pra tentar tirar uma nota boa, sabe? [...] Então eu acho que o meu ensino, principalmente o Ensino Médio, acho que faltou muito, sabe? refletir, pensar, a escola também, o papel da escola de trazer isso, sabe? “[...] as práticas do Ensino Médio, meu, era isso, bem monótona, era só... passava atividade no quadro, e pronto (risos) e você que se vira, assim né, de entender. Eu mesmo sempre tive muita dificuldade em matemática, sempre foi algo... até hoje, né!? e... nossa o Ensino Médio assim, foi algo pra mim, foi difícil (Luiz, Encontro II, 25 jul. 2022).

Como dito anteriormente, dentre as funções do Ensino Médio, há a propedêutica, que parte de conhecimentos introdutórios, visando proporcionar ao estudante aproximações com os demais campos do conhecimento. O relato de Luiz expõe as falhas identificadas por ele, durante seu Ensino Médio, gerando reflexão sobre os moldes em que esta fase do ensino tem se desenvolvido. A esse respeito, também se observa ainda uma perspectiva acrítica, na qual o processo de ensino-aprendizagem está subjacente, apresentando um modelo que não promove a conscientização e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Essas discussões, envolvendo os processos pelos quais o Ensino Médio vem sendo atravessado, revelam as realidades apresentadas pelos egressos, dialogando com Mesquita e Lelis (2015), quando apresentam um cenário que requer atenção, como a precarização do trabalho docente e os impasses quanto aos interesses políticos na conformação das diretrizes curriculares do Ensino Médio.

Neste contexto, também está a criação da Lei 13.415/2017, que alterou a LDB, e realizou mudanças no Ensino Médio. Uma mudança que trouxe indignação de vários setores da sociedade, pois esta decisão se deu sem consulta popular. Ou seja, sem ouvir as/os atrizes/atores sociais envolvidos diretamente com a educação, e que são contrárias/os ao que a reforma do Ensino Médio propõe (FERRETI, 2018).

Segundo Ferreti (2018, p.26):

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos

alunos do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

O autor afirma serem reais as informações apresentadas sobre a baixa qualidade do Ensino Médio no Brasil, assim como em outras fases da Educação Básica, mas em relação à evasão escolar e reprovação, não cabe a resolução dessa problemática através da reforma curricular. Afinal, para que isso ocorra, depende de uma grande mudança estrutural, que decorre de questões sociais, as quais corroboram com tais entraves, por isso cabe considerarmos caráter estrutural que fundamenta o Ensino Médio, no Brasil, e que mantém as problemáticas nessa fase do ensino-aprendizado.

Dentre as críticas apresentadas em torno dessa reforma, existe a fragilidade na formação concernente aos itinerários que os estudantes devem ingressar, em que segundo Ferreti (2018, p. 27-28):

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno [...].

Ao que tangem os interesses dessa formulação, torna-se necessário atenção a estes arranjos, pois segundo Inês Barbosa de Oliveira (2019) em entrevista concedida a site da Fiocruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio¹³:

O que a gente observa nessa proposta dos itinerários é o agravamento das desigualdades do país no acesso à educação de qualidade, na medida em que caberá aos sistemas de ensino definir o que eles vão e o que não vão oferecer em termos de itinerário formativo. Isso significa que os estudantes das cidades menores, os estudantes dos lugares pobres, das escolas pobres, não terão acesso a alguns dos conteúdos hoje considerados obrigatórios para eles e para todos.

Essas discussões são um convite à reflexão, acerca dos impactos das ações que não são direcionadas às raízes estruturais das problemáticas em torno do Ensino Médio. É estabelecido um ciclo de negação para com os prejuízos que diversos estudantes, de diferentes gerações, experenciam em seu processo de escolarização.

¹³ Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social> . Acesso em: 08 abr. 2023.

Tem-se como exemplo, a deficiência no ensino e as implicações nas etapas formativas posteriores, como narrado pela egressa Carolina, quanto às dificuldades encontradas ao ingressar no Ensino Superior:

O primeiro contato, e aí cê vem de um Ensino Médio que não é... né!? Se a gente for colocar, que também esse estudante que acessou o Ensino Superior, ele tá vindo da onde? Por que eu lembro que nas primeiras aulas mesmo, quando a gente fazia raciocínio computacional/matemática, tinha conteúdos que eu nunca vi no Ensino Médio [...] (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Em outro momento do seu relato, a egressa retorna a destacar os prejuízos de um Ensino Médio deficitário, para a entrada no Ensino Superior. Porém, ela também nos apresenta uma correlação que versa sobre a sua experiência de vida-formação com o contexto vivenciado na prática de estágio da Licenciatura Interdisciplinar.

Carolina nos apresenta uma compreensão dos sujeitos e o modo como interagem com os estudos, algo que vivenciou e sabe bem como gera efeitos no processo formativo dos discentes da EJA:

[...] em 98 eu entrei no Ensino Médio, mas eu vou te dizer, tipo, é só reprodução, tipo, muito raso o que eu vi, eu tive... quando eu entrei na UFSB, eu tive muita dificuldade, uma por que já tinha um bom tempo, e por que o meu Ensino Médio foi muito escasso, muito pobre, o Ensino Médio foi muito pobre, é... hoje o Ensino Médio tá um pouquinho melhor do que o que eu tive, pela experiência que a gente teve, né, de acesso. Mas ainda assim deixa muito a desejar, quando se trata do noturno, que eu fiz no noturno, então... pra mim quem estuda a noite perde muito o conteúdo, em tudo, em... em se dedicar aquilo, chega todo mundo exausto, já quer todo mundo ir pra casa, dormir, ficar ali sentado à noite, é chato. Então, assim, diferente do diurno, a gente quando tava na UFSB mesmo, o estágio, quem estagiou o dia, e quem estagiou noite, a gente conseguia fazer isso. Eu tenho essas duas experiências do meu estudo, e se eu pudesse eu voltava e faria novamente o Ensino Médio, por que é uma época que, é muito importante assim, é uma fase muito importante pro ensino da gente (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Os relatos dos colaboradores, quanto ao Ensino Médio, apresentam questões que também percebemos em outras etapas da Educação Básica. Porém, esse enfoque partiu da necessidade deles em trazer maiores aprofundamentos. Chamam atenção as deficiências recorrentes em diferentes gerações e lugares do Brasil, mas destacamos este território, situado no interior baiano, para refletirmos sobre a realidade local.

2.3 OS DOCENTES E O AFETO QUE ENCONTREI

Durante a realização das atividades da pesquisa, no que envolvem os relatos de formação da Educação Básica e também no Ensino Superior, foi possível perceber, frequentemente, durante as narrativas, a presença de um afeto, narrado com muita sensibilidade e, em alguns casos, com uma riqueza de detalhes. Isso nos mostrou compreensões críticas, a partir das relações estabelecidas em suas trajetórias de formação, seja com os professores, seja com o ambiente escolar.

Nesse sentido, a etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) se destaca entre os relatos, pois aparece como sendo o período em que mais houve uma afetividade, que proporcionou relações mais próximas com seus professores, como nos narra Luiz, Dandara e Carolina:

No Ensino Fundamental eu consigo sim lembrar de pessoas, dos sujeitos... acho que foi é... como posso dizer... não teve tanto aquela pressão, sabe? [...] a relação afetiva, sabe? Com os professores, eu acho que eu tive mais com o Ensino Fundamental [...] e... essa pressão mesmo do Ensino Médio assim, de que você tem que ter uma profissão, que você tem que conseguir conquistar, é... e eu acho que o Ensino Fundamental não foi tão assim, eu consigo me lembrar, né!? de forma mais positiva nesse sentido (Luiz, Encontro II, 25 jul. 2022).

[...] até hoje, eu ainda vejo as minhas professoras do Ensino Fundamental I, vejo bastante, e... parece que a relação que... as professoras, as minhas por exemplo, elas tinham uma preocupação maior, de fazer entender, de ensinar [...] (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

[...] quando eu entrei no Ensino Fundamental I, eu também já tava alfabetizada, né!? E aí foi com 6-7 anos, foi a melhor fase assim pra mim, sabe? O Fundamental I, eu tenho recordações, por incrível que pareça são os professores que eu consigo lembrar os nomes, e eu tenho uma memória bem marcante assim, bem viva assim, diferente do Ensino Médio, eu lembro de 1 ou 2 professores que tem contato assim, os outros assim esqueci, igual os colegas também. Foi um ensino bacana, é... eu sinto falta hoje de é... acessar professores que eu tive no meu Fundamental I (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Entre as muitas discussões que os relatos acima podem contribuir, destaco a prevalência do Ensino Médio, já apresentado anteriormente, como sendo um momento difícil, em que elas/es passam a sentir as diferentes pressões sociais. E, que em meio aos desafios, durante a trajetória formativa, está a falta de afeto e de um olhar sensível por parte de alguns professores.

Na maioria dos relatos, o Ensino Fundamental aparece como a melhor etapa da trajetória de formação, ao considerar os vínculos afetivos estabelecidos. Porém, Carolina nos apresenta, ainda em uma de suas memórias sobre esse período, a presença de uma professora, que marcou negativamente seu processo subjetivo.

Tal fato nos leva a refletir quanto aos impactos de uma atuação docente em que recursos de violência eram utilizados, mas também nos conduz a ter esperança referente à atuação de uma maioria, que se encontra nesta fase de ensino-aprendizado e que consegue estabelecer os vínculos afetivos, também observado pela egressa:

[...] eu também tinha uma outra professora, que era uma professora que a gente queria ver o capeta mais não queria ver a professora, que ela cobrava muito, e diga-se de passagem, que foi em 92, ela era professora de matemática, ela ia tirar a tabuada, ela batia na gente com a régua, era medonho, pensa? Isso de certa forma quebra algumas relações, e por outro, quando eu acho que pesa a diferença um pouquinho, eu penso que o Fundamental talvez tenha sido a melhor parte porque foi uma época de muitos afetos, talvez por ser diurno, né!? eu penso que essa... criar esse vínculo afetivo com o estudante, eu acho que, eu acho não, reforça esse processo de aprendizagem do estudante (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Ao que tange a afetividade relatada pelos colaboradores, no caso de Abdias, foi possível observar sua relação de afeto com o ambiente escolar, tendo em vista que estava localizada na área rural, onde ele e seus colegas residiam:

[...] voltando lá um pouco lá atrás ainda... É uma experiência que eu vivi de escola rural magnífica, era uma escola simples [...] mas talvez foram os melhores anos que eu passei assim, da minha vida escolar, por que era uma turma que a gente não faltava de jeito nenhum [...] hoje quando entra um professor na sala de aula de ter... sem querer fazer nenhum julgamento, mas quando eu vejo o desinteresse grande dos alunos, como por exemplo, hoje eu dou aula em uma escola que tem ar condicionado em todas as salas, então, assim, a gente tem uma escola toda na cerâmica, nós temos água gelada, tem merenda todos os dias, temos uma quadra poliesportiva coberta, não tô fazendo propaganda, tô só dizendo o que é [...] (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Impressiona que, mesmo diante de um contexto de precarização da estrutura física escolar, bem como dos demais instrumentos necessários à educação como: a constância de uma merenda de qualidade, material didático e transporte escolar, Abdias revela uma afetividade enorme com este espaço, entendendo-o como a experiência mais rica vivenciada em sua trajetória escolar.

Isso nos conduz a refletir sobre a importância e urgência em termos políticas públicas que assegurem ao estudante poder se sentir parte de um espaço saudável e completo. O processo de ensino-aprendizado pode constituir a partir das relações de afeto, pertencimento, e de identidade com seu território.

[...] Não ficava ninguém na recuperação de final de ano, todo mundo era aprovado, todo mundo tinha um compromisso muito sério com a escola, não

apenas eu, os meus colegas também [...] só que em tudo isso são lembranças outras, são épocas... Essa escola foi destruída, porque construiu uma nova assim, com mais estrutura lá na região, só que quando eu passo lá eu olho para aqueles escombros que tem lá até hoje, né? os restos de lajota que ainda tão lá no local... ainda me dá muita saudade da época, assim... de tudo que eu passei (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Nesse sentido, a experiência de Abdias durante o Ensino Fundamental I, na escola rural de seu território, o conduziu a preservar o afeto pelo ambiente que compõe sua formação, trazendo a partir de seus relatos, que:

[...] de 93 a 98, foi a época maravilhosa do meu ensino, sem dúvida, mesmo tendo que andar 2km a pé, no meio de vaca brava, pra lá pra cá, no sol quente, mas foi a melhor época da minha vida escolar, sem dúvida nenhuma (Encontro II, 25 jul. 2022).

Abdias nos leva também a refletir, a partir de sua experiência, como a escola rural tem ressonância na vida dos sujeitos que migram para a área urbana:

[...] eu vim com a preparação da zona rural muito boa, eu sou um grande defensor das escolas rurais porque as pessoas, professor e as famílias moram muito próximas, assim, pai e mãe passa a ter uma confiança muito grande no professor na zona rural porque você tem uma proximidade muito grande. Então, assim, isso faz com que o aluno tenha é... mais confiança, tanto na família dele, quanto nos professores também (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

O afeto presente nos relatos de Abdias se amplia, pois há uma admiração e respeito pela professora que ele encontrou durante essa etapa formativa:

É... eu tinha uma professora, minha primeira professora, ela é viva até hoje, mora na Comunidade Rancho Alegre... ela nunca faltava, eu me lembro que de 93 a 98, essa mulher faltou a escola duas vezes, duas vezes de 93 a 98, assim mesmo porque ela estava doente. Todos os dias descia do ônibus, no primeiro ônibus, descia todos os dias, não faltava, eu imagino assim, se eu acho o salário de hoje pouco, imagina o dela na época, né!? Quanto que não era? Mas assim, o compromisso dela, ela não faltava, não deixava que a gente ficasse sem aula [...] (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Em seu relato, o egresso revelou que a professora realizava um trabalho, junto aos seus estudantes, visando desenvolver o autoconhecimento, o que proporcionou para Abdias um aprendizado para a sua atuação profissional:

[...] não desanimava a gente de forma alguma, ela enxergava, olhava pra cada um e enxergava um Doutor em cada um, ela sempre tinha um incentivo muito grande pra cada um de nós, e realmente eu acho que, se tem algo que eu devo aprender com algum professor meu do passado, foi com aquela dali, sem dúvida nenhuma, principalmente a ter responsabilidade com a formação das

peessoas, uma vida que as pessoas podem ter no futuro (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

A atuação da professora de Abdias nos mostra um compromisso ético e político, necessário à prática docente que percebe os estudantes como sujeitos ativos, inseridos na sociedade. E, além disso, corrobora com a formação crítica cidadã, a possibilidade de acreditar em si e na possibilidade de ocupar cargos negados historicamente às populações negra e indígena.

Nesse sentido, Carolina, Luiz, Dandara e Malcolm apresentam, em seus relatos, a Professora Z¹⁴ que, durante a formação da LICHS, marcou positivamente suas trajetórias, pois segundo elas/es, a docente os encorajava a continuar, frente aos desafios em seus percursos. Carolina relata que:

[...] ela fazia elevar, sabe? O astral da gente, falando assim: “Não, você tem capacidade, você tem potencial!” (Encontro III, 10 nov. 2022).

A Professora Z proporcionou o afeto na atuação docente, possibilitando a permanência na formação inicial docente, como destacam os egressos, em seus relatos:

[...] na Licenciatura, eu vejo Z, sabe? A Professora Z foi fundamental na Licenciatura [...] (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).
Z, pra mim Z foi muito essencial na Licenciatura como um todo [...] (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).
O nome de Z não pode ficar de fora, né!? Pelo que eu vi aí ela vai tá sempre no top, top (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

E nesse movimento de acolhimento por parte de docentes, Malcolm, ao relatar sobre seu percurso de formação na LICHS, apresenta um reconhecimento dessa interação em seu processo formativo:

[...] foi pra mim um desafio muito grande, mas... os professores são, foram excepcionais em todos os aspectos, e a gente sempre tinha como compensar uma coisa com outra, né!? Então, esse foi um fator positivo. Eu penso que se eu estivesse em outra instituição, talvez eu não teria concluído a graduação (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

¹⁴ Nos relatos que se seguem, a fim de resguardar o anonimato, foi utilizada uma letra aleatória, que não corresponde ao seu nome verdadeiro.

O ato de “compensar uma coisa com outra” nos transporta a flexibilidade voltada à formação, presente no projeto pedagógico, em que a arquitetura curricular dispõe de bases como a flexibilidade para a promoção da autonomia do estudante, possibilitando interações e um aproveitamento dos conhecimentos que já possui (BRASIL, 2016).

Os relatos continuam. E Carolina nos apresenta um encontro com um docente que a marcou significativamente. A memória sobre esse encontro versa sobre o Ensino Médio, nos revelando questões sensíveis acerca da relação professor-estudante e o processo de ensino-aprendizagem:

[...] no meu Ensino Médio, eu lembro que quando eu sair do 1º ano que eu fui para o 2º ano, as minhas duas primeiras notas em Física, foi... a primeira foi 3,5 e a segunda foi 4,5, e eu lembro até hoje que eu olhei para o professor e ele era novinho, e aí eu virei pra ele, eu era novinha eu tinha 16-17 anos, aí eu disse a ele assim: “Eu preciso gostar de você, por que se eu não gostar de você, eu não vou aprender”. E aí ele me perguntou o que que impedia de... de eu gostar dele, ele falou assim: “Você não gosta da matéria e você tá olhando pra mim como se eu fosse a matéria”. E aí a gente foi criando essa liberdade de poder conversar, né!? De expor, tipo: “Tô com dificuldade”. E aí lembro, que depois que eu disse a ele: “Eu preciso gostar de você”, e ele disse: “Você tá me olhando como se eu fosse a matéria”. Então, depois que a gente começou a conversar, eu lembro que toda vez que ele ia explicar, ele perguntava assim: “Tá tudo certo [Carolina]?” E aí às vezes eu ficava... aí eu tinha a liberdade de pedir uma nova explicação, era um professor que ele não, não gritava assim: “Eu não vou explicar duas vezes” (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

A relação de abertura entre Carolina e o seu professor de Física possibilitou ao seu aprendizado ganhar novos sentidos, levando-a a seguinte compreensão:

[...] acredito que isso foi a ponte de modo geral... só tava conseguindo passar aquele estudante que se identificava com a disciplina, por que tem isso assim, eu detesto exatas, o Ensino Médio foi muito pesado, e aí eu tive um pouco de dificuldade, justamente por que eram professores que eu não tinha relação, professores que chegavam e colocavam conteúdos, e era isso e tchau (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Frente às considerações, Dandara apresenta elementos que marcam a passagem de professores pela vida dos estudantes, revelando seu entendimento em torno da relação entre o campo subjetivo e o ensino-aprendizagem. Algo que durante os relatos foi possível perceber, condiz à conotação desses elementos na trajetória de formação das/os participantes:

Então assim, tem professores que a gente tem essa recordação, né!? A gente lembra, por que tinham métodos diferentes de ensino, tinham professores que eram extremamente amorosos [...] tem professores que a gente fica na memória, né!? Ou porque tem métodos diferentes, ou porque são chatos, ou

porque são muito bons. [Professor X]¹⁵ ele era um professor muito bom, é um professor muito bom, mas era um professor difícil de lidar, é difícil até hoje, mas é aquele professor que a gente tem na memória, e que a gente se lembra até hoje, né? pelo menos foi um dos professores que eu vou lembrar até... durante muito tempo por aí (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

A discussão em torno destes relatos nos direciona às contribuições de Paulo Freire (1996, p. 72), acerca das reflexões sobre o ato de ensinar, tendo como premissa que “Ensinar exige querer bem aos educandos” e, nesse contexto, a afetividade e o modo como o professor deve compreendê-la estão inseridos:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 72).

Em diálogo com as contribuições de Freire e na concordância por uma educação libertadora, hooks (2013) expõe que a afetividade se encontra nas práticas pedagógicas progressistas, pois se confirma nelas a não necessidade de uma atuação que oprima o estudante. A autora também nos mostra que, ao considerar os aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem, torna-se possível contribuir para que haja uma autoatualização tanto no estudante quanto no professor, que passa a refletir sobre sua formação, bem como as práticas docentes que realizam ou venham a realizar, destacando que: “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2013, p. 36).

Ficamos então, com o relato desta educadora que, a partir de suas experiências docentes, apresenta as possibilidades para uma educação libertadora:

Querem e exigem mais dos professores do que a minha geração exigia. Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (hooks, 2013, 32-33).

¹⁵ Na narrativa, a egressa traz o nome do professor, mas a fim de resguardar o anonimato, foi utilizada uma letra aleatória, que não corresponde ao seu nome verdadeiro.

2.4 AS PRÁTICAS DOCENTES QUE GUARDO NA MEMÓRIA

O que faz uma prática docente ser lembrada pelos estudantes? Será que as práticas que ficam exercem influência na formação do estudante que se torna docente? Essas questões contemplam alguns elementos que podem contribuir para pensarmos o processo de formação a partir da participação das práticas docentes que marcaram a trajetória dos egressos.

Nesse movimento, os relatos dos colaboradores trazem considerações em torno do cenário que observaram por parte das práticas de docentes que passaram por sua trajetória formativa. Como a do egresso Abdias, que traz memórias desses momentos:

[...] algumas coisas que eu vivi, alguns professores realmente deixavam a desejar, sem dúvida, né!? Mas talvez por preguiça, coisas que eu vi, talvez por preguiça, talvez por mal vontade, agora teve professores que se esforçavam bastante, mas no geral eu diria uma coisa que me marcou bastante é... o cuidado que eles tinham, a maioria, aí eu exalto a maioria tinha esse cuidado, de você fazer as coisas muito bem feito, se fosse um trabalho simples uma apresentação simples, se fosse uma cartolina que você fosse usar, mas que essa cartolina não estivesse amassada, não tivesse mancha, não tivesse orelha, que ela tivesse... que você tivesse o cuidado de fazer as coisas bem feita. Eu tive professores que eles não tinham pena nenhuma de fazer você refazer tudo de novo, caso você chegasse sem esse cuidado com a apresentação. Então... é uma coisa que eu vejo acontecer hoje, talvez o sistema escolar deixa acontecer, mesmo que nós professores queira mudar isso, mas o sistema já adotou isso. Tem a prática de você permitir que o aluno faça uma apresentação com um papel, uma cola na mão o tempo todo (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

O egresso Abdias complementa seu relato, afirmando sobre a importância da prática docente, que vivenciou em sua trajetória de formação:

Então assim, eu no meu Ensino Fundamental e Ensino Médio nunca fiz isso e a maioria dos meus amigos não conseguiram fazer porque se você fizesse você tinha que refazer. Os professores não gostavam e deixavam isso bem claro pra gente, que eles não gostavam, não aceitavam, eles sempre diziam o seguinte: “É uma apresentação, não uma leitura”, sempre tinha isso. Então, você tinha que se esforçar pra ler, entender alguma coisa e chegar lá, mostrar que você realmente leu, que você realmente entendeu alguma coisa (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Após ter contato com essa narrativa, imediatamente me transportei a um dos momentos, durante o primeiro encontro, no qual a egressa Carolina relaciona o trecho de um texto trabalhado, de Carolina Maria de Jesus, quando a autora fala sobre os livros

estarem sujos, e a egressa relata sobre professores que não conhecem o contexto/realidade daquele estudante para criticá-lo quanto ao estado do seu material.

A egressa utiliza como exemplo uma mulher-mãe e estudante, que em meio a dinâmica com os filhos, pode acontecer de, em algum momento, a criança sujar o material escolar da mãe. Nesse sentido, Dandara também relata uma prática similar ao modelo descrito por Abdias, em que o professor apresenta as regras do processo:

[...] no meu Ensino Médio, em relação às formas de ensino, existia uma professora, toda vez que ela passava trabalho: “Ah! Pode ser impresso?”, “Não! Vocês têm que copiar! Por mais que eu saiba que vocês vão lá copiar tudo do jeitinho que tá na internet, do jeitinho que tá no livro, mas pelo menos vocês vão ler, e alguma coisa vai ficar na cabecinha de vocês, alguma coisa vocês vão entender” [...] E ela fazia a gente copiar com a nossa letra bonitinha, trabalho em grupo, colocar o nome no final, pra saber que... e pra ela saber que você leu, que você escreveu tudo direitinho, pra ver se alguma coisa você conseguia capitar, né!? Daquele assunto (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

Dandara, ao trazer esse relato que pra ela foi significativo, trouxe ainda um outro, em que paralelo a memória apresentada por Carolina, aponta a necessidade de refletir em torno das diferentes possibilidades de ensino e o alcance que tais práticas tendem a produzir naqueles que vivenciam essa experiência:

Tinha outro professor que eu gostava muito do método de ensino dele. Ele colocava a sala em círculo, e ele não dava... na aula anterior ele sempre falava: “Gente na próxima aula a gente vai ler tal capítulo”, a gente tinha que ler em casa, quando chegava em sala de aula ele não dava aula sobre o assunto, a gente ia discutindo, discutindo, discutindo e aí aquele assunto ia desenrolando, por que ele ia falando, “E isso, e isso, e isso? É assim? E tal, mas e aquilo?”, e aquilo ia desenrolando. Tinha professores que faziam debates também em sala de aula, né!? No Ensino Médio, “Vocês vão... metade da sala vai defender um tema, a outra metade vai ser contra”. Então, tinha professores que faziam dessa maneira [...] (Dandara, Encontro II, 25/07/2022).

[...] eu também tenho uma recordação bacana do Ensino Fundamental I, quando eu estudei na minha cidade natal, e uma coisa que eu gostava muito, a professora de Português ela tirava um dia do mês, ela levava a gente na biblioteca municipal, e aí a gente tinha... livros, um monte... Eu tenho essa recordação assim, era um dia muito feliz, que nesse dia a gente era liberado de todas as outras aulas pra ir a essa biblioteca, e era muito bom (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Os relatos não se esgotam apenas com a trajetória na Educação Básica. Durante a LICHS, os egressos trazem ainda recordações de práticas docentes que guardam consigo e que carregam representação em seu processo formativo:

Não específico, em um determinado professor, mas assim eu acho que o choque assim pra mim foi aquele formato mesmo de fazer um círculo na sala, e então toda vez quando a gente ia para a sala fazer aquele debate, eu acho que sair daquele modelo em fileira, e ir pro debate, olhar um pro outro, eu acho que foi muito interessante (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

Luiz, em outros momentos, já havia relatado sobre o impacto gerado, ao sair do Ensino Médio e logo em seguida ingressar na universidade. A partir da proposta de formação da LICHES-CPF, desde o início, buscou priorizar uma relação com o coletivo e, assim, dentre as metodologias, trabalhou-se a Pedagogia da Roda (ROCHA, 2007), uma possibilidade de desenvolver uma formação horizontal baseada no diálogo e abertura sensível ao outro.

De certo modo, isso gerou um estranhamento inicial para Luiz e muito de nós, mas ao mesmo tempo possibilitou

[...] aprender a olhar o mundo pelo olhar dos outros, melhora o nosso próprio olhar. Na roda, educadores e educandos, são aprendizes permanentes, pois fortalece as identidades culturais locais, o que se converte em mais solidariedade e espírito comunitário (ROCHA, 2007).

Diante desta abordagem metodológica, Carolina compartilha a mesma experiência, mostrando a dimensão da representatividade desse instrumento:

Então, Luiz trouxe essa questão da gente sair, né!? Da fila indiana. Foi bem gostoso, e aí você leva isso pra vida, né!? Você chega numa sala de aula, você já não sente mais naquele formato, né!? E se estiver, o seu sentar é contrário a toda aquela dinâmica de cadeira ali [...] (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

O egresso Malcolm também nos apresenta relatos de práticas docentes que marcaram, durante a formação na LICHES:

[...] a experiência que eu lembro e que não posso esquecer, inclusive com [professor do curso], que ele a metodologia dele era bem diferente das dos demais, só permanecia na aula quem queria aprender, e aí ele sugeriu em um dos componentes, ele falou: “Ah, vocês fazem o que vocês quiserem, mas tem uma coisa que vocês não podem deixar de fazer, que é escolher”... Se eu não me engano ele deu uma opção de fazer um artigo ou, naquele período do ano, era o período que estava se aproximando no ENEM, e aí ele sugeriu que a gente ou fazia o artigo ou daria uma aula no presídio daqui de Teixeira, no conjunto penitenciário. E aí a maioria das pessoas preferiu dar aula no presídio, né!? imaginando que seria mais fácil, e aí eu cair nessa de ir, mas depois eu gostei, e aí como eu já tinha estudado, já tinha feito metade do curso de inglês na UNEB, eu me propus a dar aula de inglês lá no presídio. E aí foi bem bacana, porque eu nunca tinha entrado lá, entrar pra dar aula foi uma experiência muito marcante e que, eu tenho certeza que eu não teria essa oportunidade com outro professor, em momento nenhum da minha vida eu

imaginária entrando no presídio pra dar aula. Então foi uma parada bem interessante que me marcou (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Malcolm nos traz ainda outro relato sobre esse mesmo processo, que o marcou para a vida:

Ele também fazia atividades práticas, com o plantio de tempero, de hortaliça, falava assim: “Oh você vai fazer isso em casa!” A ideia era tentar trazer pra gente uma perspectiva de prática do nosso cotidiano, então isso também, independente da universidade, a gente vai tentando consolidar isso na nossa vida, e hoje eu planto algumas coisas em casa, talvez por conta dessa experiência que eu tive na instituição (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Já Dandara, ao lembrar das práticas docentes, durante a LICHS, afirma que a atuação de dois professores, em especial, foram as que permaneceram em sua memória, de modo a se questionar

Como é que pode, né!? Um professor entrar na cabeça da gente assim, e fazer a gente pensar essas coisas até na casa da gente, até no cotidiano da gente? E era muito interessante [...] (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Contudo, a egressa também trouxe uma crítica quanto às perspectivas destas práticas docentes. Segundo Dandara, algumas são utópicas, pois:

[...] são os métodos que a gente não vê, né!? A gente sai do Ensino Médio e não ver esses métodos que eles aplicam, que é o círculo, é... te colocam como realmente protagonista, a gente troca ideia, a gente troca conhecimento, não tem aquela coisa de ah eu tô aqui eu detenho o conhecimento e vou passar pra vocês e ponto acabou (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Dandara complementa que, ainda há um reconhecimento que aponta para uma reflexão, a partir dos aprendizados alcançados ao se apropriar de tais práticas durante a LICHS:

[...] são professores que inspiram a gente a tentar fazer a educação um dia ser algo assim, livre, mas com... ter essa liberdade, mas com uma certa consciência e tudo mais, mudar mesmo a cabeça dos adolescentes pra quem a gente vai dar aula um dia, né!? (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Os relatos apresentados, nesta seção, contribuíram para que pudéssemos refletir em torno das questões inicialmente levantadas, mostrando que a nossa trajetória tende a ser construída a partir de diferentes agentes e percepções sobre o processo de ensino-aprendizado.

É possível que encontremos professores que nos deem respostas prontas, um método pronto ou, até mesmo, enxergar os estudantes como passivos. Assim como também podemos encontrar professores que, em sua abordagem metodológica, instiguem seus estudantes a curiosidade, criatividade e autonomia durante o processo.

Ambos os cenários produzem aprendizagens e interação no processo de formação das pessoas, porém, é necessário atentar para compreender as reverberações de cada um no percurso formativo. O que fica na memória tem algo a dizer e, esse dizer, carrega muitos significados e representações para/durante a prática profissional.

3. A FORMAÇÃO DA LICHS – *CAMPUS* PAULO FREIRE

Nesse capítulo, apresentaremos a formação da LICHS presente no *Campus* Paulo Freire. Para isso, foi utilizado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), versão novembro de 2016 (em revisão), o Plano Orientador da UFSB (2014), assim como contribuições teóricas que se somam à discussão.

Para isto, partimos do entendimento de que o período que compreende esta formação, na qual a pesquisa se debruça, se dá com base na orientação deste PPC, que apresenta elementos orientadores, no sentido de pensarmos as perspectivas de formação e de como proporcionar reflexões a partir das compressões presentes nos relatos dos egressos.

Nesse sentido, realizaremos aproximações com a LICHS e levantaremos reflexões em torno dos enunciados do seu projeto, a partir do marco legal, das concepções teórico-metodológicas que o fundamenta, do modelo de entrada e demais questões que possibilitam compreensões em torno da formação inicial docente aqui apresentada.

Com este objetivo, torna-se relevante apresentarmos, inicialmente, o contexto e os marcadores que originaram a criação das Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB. Para isso, partimos do projeto de formação institucional que, desde sua criação, ambiciona o desenvolvimento de uma formação integrada a seus princípios (ALMEIDA FILHO, 2014). Em seu projeto de Universidade Nova (SANTOS e ALMEIDA-FILHO, 2008) há quatro pontos direcionadores: “[...] a integração social, a eficiência acadêmica, o compromisso com a Educação Básica, e a promoção do desenvolvimento regional” (BRASIL, 2014, p. 19).

A instituição, em seu projeto inicial, apresenta uma proposta inovadora, originada com base na política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Essa política prevê um maior alcance das instituições de ensino superior federal, a partir das metas para a educação superior (BRASIL, 2007), o que levou as instituições federais de ensino superior às regiões do interior do Brasil.

O REUNI nasce durante o final do primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), em 2007, considerado o “[...] maior projeto público de expansão da educação superior, sendo o responsável pelo aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2013” (MANCEBO, 2015, p. 7).

Nesse contexto de interiorização do ensino superior federal, a UFSB se faz presente em três *campi* divididos entre as cidades de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. De acordo com seu projeto institucional, também atinge os Colégios Universitários, que compreendem a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI) integrado às escolas da rede estadual de ensino, distribuídos em alguns municípios do território Sul e Extremo Sul da Bahia, visando à inserção de egressos da rede pública de ensino na respectiva universidade.

A UFSB é demarcada pelos territórios de identidade: Litoral Sul, Costa do Descobrimento e Extremo Sul (BAHIA, 2018). Dentre suas populações originárias, estão as indígenas e quilombolas, que marcam a constituição da sua historicidade e de seu povo. Os indígenas são organizados em quatro etnias, sendo elas: Tupinambá de Olivença, Tupinambá de Belmonte, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

Silva (2021) apresenta os povos quilombolas do Extremo Sul baiano, estando eles em um total de oito comunidades certificadas: Cândido Mariano, Helvécia, Rio do Sul, Volta Miúda, Naiá, Mutum, Mota e Vila Juazeiro. Ainda, segundo o autor, outras comunidades deste território carecem de serem lembradas e reconhecidas, como as comunidades negras rurais, que compreendem povos afroindígenas.

Ao que tangem essas comunidades quilombolas, a exemplo de Helvécia, na cidade de Nova Viçosa, Correa (2005) registra que a escravização do povo negro, durante o século XIX nos conduz a percepção de como a história e ancestralidade se mantêm presentes neste território.

Orientada a partir de um novo conceito, a UFSB apresenta uma arquitetura curricular organizada em regime de ciclos, divididos em três, sendo o primeiro constituído pela formação em bacharelados e licenciaturas interdisciplinares, em que o

estudante, no primeiro ano, realiza a formação geral, a Área Básica de Ingresso (ABI), uma etapa “[...] prévia aos percursos formativos, tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 39). O segundo ciclo refere-se à graduação, pensada para a entrada no campo e área de atuação específica e, o terceiro, corresponde à pós-graduação *stricto e lato sensu* (BRASIL, 2014).

Dentre os cursos de primeiro ciclo estão as cinco Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). Distribuídas em Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas tecnologias; e Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias. Esses cursos possuem o período mínimo de 10 quadrimestres para sua integralização.

Segundo Nunes Neto (2016), as LIs contribuem com formação de profissionais para a Educação Básica, compreendendo que este modelo de formação possibilita uma articulação com o território e suas especificidades. Assim como também rompe com a separação presente nos moldes tradicionais de formação docente, imbricando teoria e prática nessa modalidade formativa.

Compreendendo a educação básica como campo de atuação, a LI forma profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esta formação preconiza a interação entre os componentes curriculares comuns a todas as LIs, e componentes específicos a cada uma das licenciaturas, assim como a outras atividades acadêmicas, pois consideram que:

[...] a prática pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem ganham centralidade na formação, em uma concepção que procura não segmentar prática e teoria e vivenciar diferentes espaços tempos, na formação docente, possibilitando que o(a) futuro(a) professor(a) tenha oportunidade de assumir o papel de aprendiz, vivenciando experiências de aprendizagem na mesma perspectiva em que se deseja que atue (BRASIL, 2016, p. 16).

Além dessa perspectiva, o Plano Orientador da UFSB (2014) tem como marcos teóricos-conceituais as contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos e Pierre Lévy, de modo que a discussão em torno desses

pensadores corrobora para a compreensão desse modelo de formação proposto pela UFSB.

A noção de uma universidade que seja popular e que atue como mecanismo de emancipação política e social capaz de popularizar a educação com qualidade e competência é apropriada a partir das reflexões de Anísio Teixeira (1968 *apud* BRASIL, 2014). Já a participação do educador Paulo Freire (1996 *apud* BRASIL, 2014) se dá em relação à possibilidade de inserção da Pedagogia da Autonomia no ensino superior, considerando que nela reside o desafio de uma formação que conduza a uma emancipação dos sujeitos.

Diante disso, a UFSB parte da contribuição deixada por Freire, ao contextualizar a educação com a realidade na qual o estudante está imerso, almejando um

[...] currículo baseado em demandas locais, no perfil do educando e na avaliação por competências, de certo modo aproxima-se da proposta freireana original, atualizando-a ao contexto contemporâneo da Região Sul da Bahia (BRASIL, 2014, p. 23).

Milton Santos (2007 *apud* BRASIL, 2014) discorre sobre a necessidade de um envolvimento/articulação da universidade com as questões que perpassam a sociedade contemporânea, devendo abordar a multiculturalidade e romper com a hegemonia dos modelos tradicionais intelectuais, que partem de uma lógica eurocentrada.

A esta perspectiva, alinha-se o pensamento de Sousa Santos (2008 *apud* BRASIL, 2014) ao propor a ecologia dos saberes, no intuito de sugerir um caminho para a interação da universidade com a comunidade e sua diversidade, promovendo uma relação entre os saberes científicos e os saberes tradicionais. Ao considerar esses enunciados, temos a realidade do Sul e Extremo Sul da Bahia, territórios marcados pela resistência e diversidade dos diferentes povos neles presentes.

Este apontamento dialoga com Silva (2021), ao nos apresentar as potencialidades desses povos na constituição epistemológica do território do Extremo Sul baiano. Esse contexto, também apresenta aspectos que expõem realidades de desigualdade e outras problemáticas que acometem uma parcela da população, nesses territórios, que historicamente se encontram marginalizados e penalizados pelas estruturas de opressão da sociedade.

Tal panorama está entre as justificativas de oferta de curso presente no PPC-LICHS/CPF (2016), em que os indicadores educacionais precários, a desigualdade

social e suas reverberações, nas quais destacamos a baixa oferta de empregos, denotam aspectos fundamentais para a criação do curso.

Dentre os egressos colaboradores dessa pesquisa, Abdias e Luiz relatam que:

[...] devido a questão de trabalho, a nossa região sabe como que é, é uma região muito ruim de emprego, ruim mesmo de verdade, e aí você vê na educação uma porta de emprego legal [...] a questão da escolha eu tinha convicção lá dentro, eu já tinha convicção absoluta que eu iria pra Licenciatura (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] principalmente pelo mercado de trabalho, eu pensei assim: “Não, não vou fazer um bacharelado interdisciplinar em humanidades, né!? O que que eu posso fazer com isso?”. Foi mais devido a isso, né!? E quanto mais que logo depois em 2018, o próprio concurso do estado, né!? Aderiu às nossas licenciaturas, as nossas licenciaturas estavam lá e, também, até a Prefeitura Municipal de Porto Seguro também aderiu. Então assim, a gente vê que é uma possibilidade, né!? (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

Essas considerações são importantes para compreendermos que a LICHS-CPF, nasce de um conjunto de elementos que compartilham da realidade e do contexto sócio-histórico de territórios na qual a UFSB foi implantada e

[...] justifica-se plenamente a iniciativa de implantar na região uma instituição universitária da rede federal de educação superior, de porte médio e com desenho institucional ajustado a esse contexto de carências e demandas, bem como a opção de oferta de Licenciaturas Interdisciplinares (LI) em primeiro ciclo (BRASIL, 2016, p. 9).

Assim, esses aspectos são considerados, diante dos atos regulatórios que orientam para a criação da LICHS, dentre eles a Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2016), uma política que apresenta em seu Art. 3º Inciso III: “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM”.

A essas discussões se faz pertinente considerar a perspectiva da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais da UFSB, que visa atender

[...] às exigências educacionais do mundo contemporâneo, bem como às especificidades culturais, sociais, artísticas e econômicas da Região Sul do Estado da Bahia, sem negligenciar o desenvolvimento nacional e planetário. Anima esta Universidade a possibilidade de recriação da educação pública brasileira como vetor de integração social e como fator de promoção da condição humana, aspectos pouco valorizados no modelo educacional vigente (BRASIL, 2016, p. 10).

A essas considerações, destacamos a presença da abordagem interdisciplinar, enquanto marco orientador do projeto acadêmico da UFSB, e que mantém uma articulação direta com a proposta pedagógica das formações presentes na instituição (BRASIL, 2014). O Plano Orientador da UFSB (2014) apresenta a interdisciplinaridade como mecanismo de mudança e/ou revolução epistemológica, que possibilita a ruptura com um modelo tradicionalmente concebido pelas universidades, restrito ao molde positivista de pensar a ciência, silenciando os demais conhecimentos e suas formas de construir saberes.

Segundo Thiesen (2008, p. 547):

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIESEN, 2008, p. 547).

Unindo a essa perspectiva, a formação da LICHS-CPF, em seu PPC (2016), apresenta a interdisciplinaridade como pressuposto pedagógico, que visa orientar para uma formação crítico-reflexiva e emancipatória, capaz de formar docentes que interajam com uma visão multidimensional dos fenômenos humanos e sociais.

Essa dimensão converge com o que Fazenda (2002, p. 14) apresenta sobre a interdisciplinaridade que, “além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas”.

Segundo Tavares (2008, p. 136) a interdisciplinaridade

[...] não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento.

A autora ainda nos traz que a formação docente que abraça uma metodologia interdisciplinar, passa a ser uma formação relevante no contexto atual, que necessita de um professor, mas também de um pesquisador, que receberá em sua formação habilidades mais sensíveis e atentas à vida humana.

Diante desse conjunto de pressupostos, torna-se possível refletir sobre a formação da LICHS-CPF como um processo epistemológico e pedagógico voltado aos interesses presentes na contemporaneidade. E, assim, proporciona uma formação inicial docente que considera o professor e a sua trajetória formativa como relevantes diante das diversas realidades.

3.1 A ENTRADA NA FORMAÇÃO E SEUS MARCADORES

Os relatos contemplam os percursos formativos, cujas entradas na LICHS-CPF ocorreram inicialmente na Área Básica de Ingresso, que expõe, durante o primeiro ano de formação, alguns receios, como a decisão sobre o curso que optaram:

Devido ao modelo da UFSB, pela entrada que a gente entrou pelo ABI, e logo depois a gente teve que escolher se a gente ia pra Licenciatura ou fazer um Bacharelado [...] o que me fez cursar a Licenciatura em Ciências Humanas, foi devido ao fato da minha afinidade com a área, então eu falei assim: “Eu não vou fazer Ciências Naturais, né!? Quanto mais estudar Física, Química, Biologia, algo que eu nunca fui bem desde o Ensino Médio, né!? (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

Quando eu entrei, eu fiz... tinha o processo de ABI, que é a Área Básica de Ingresso, e aí assim, no ano em específico que eu entrei junto com outros colegas, naquele primeiro momento, a expectativa da maioria dos alunos era migrar pra Saúde, só que eu não tinha... mas eu não tinha essa intenção. E aí quando chegou no momento do primeiro ciclo a cabeça estourou, né!? por que, eu poderia ir pra Artes, eu poderia ir pra... tentar continuar pra Saúde, ou para Humanas, eu falei: “Não! Vou continuar com essa meta, a ideia que eu tinha desde o início”. E aí migrei pra LI, é... e assim o processo foi esse, né!? Da decisão de continuar na Licenciatura de Ciências Humanas (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Aliado a esse cenário de ingresso na formação, as experiências dos colaboradores se cruzam as minhas, durante o primeiro ano de formação, através da Área Básica de Ingresso (ABI) que, no meu caso, foi cursado no CUNI-Itamaraju.

Os relatos desse período remontam a uma aproximação com a história e realidades do Sul e Extremo Sul da Bahia. No primeiro ano da graduação essas aproximações com a história e pluralidade locais me conduziram a desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade, bem como desenvolver um olhar mais atento e reflexivo sobre a minha ancestralidade.

Acredito que esse movimento de interesse pelos fenômenos humanos e sociais tenha me favorecido, após a conclusão do primeiro ano de formação, a pleitear uma vaga na LICHS da mesma instituição. A decisão por cursar uma Licenciatura sempre

esteve em meus planos. Ao entrar na UFSB, nunca tive dúvidas quanto ao que cursaria no primeiro ciclo.

Hoje, como pesquisadora, essa escolha passou a ter mais sentido, pois após realizar alguns estudos, a compreensão me possibilitou reconhecer que esta não se deu isoladamente, mas como parte de um processo em que houve a participação de pessoas significativas em minha vida, sendo elas, meus pais e minhas irmãs. De modo que: “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (DOMINICÉ, 2014, p. 81).

O reconhecimento da participação de pessoas significativas no processo de entrada para a LICHS-CPF, assim como em minha trajetória, também versa sobre a realidade de alguns dos participantes, visto que trouxeram, em seus relatos, pontos importantes para integrarmos a este estudo.

Ao relatar sobre sua entrada na UFSB, Malcolm diz ter havido um receio que, em um primeiro momento, o levou a duvidar sobre o que iria cursar no primeiro ciclo, porém, ele ressalta: “Não! vou continuar com essa meta, a ideia que eu tinha desde o início”, nos mostrando a presença de uma decisão não tomada subitamente, mas com a consciência do desejo que tinha para si, que era cursar uma Licenciatura, a partir de um conjunto de referências que interagem com as pessoas da sua família:

No meu caso específico, eu já tinha iniciado uma licenciatura na UNEB em 2014, mas eu não consegui concluir porque eu tive que mudar de cidade [...]. Aí quando eu voltei, coincidiu que foi no período do ENEM, e aí eu fiz a prova e cadastrei... Eu queria voltar pra UNEB, mas o curso que eu tinha começado em 2014 era a Licenciatura em Inglês, Língua Inglesa e Portuguesa, aí nesse momento não tinha esse curso, tinha Pedagogia, outras opções lá que não me agradava, aí eu preferir tentar na UFSB e deu certo. Também motivado por minhas irmãs, eu tenho duas irmãs que são professoras, né!? Aí... uma é professora de Pedagogia, e a outra é de Geografia, então me incentivou. Essa que é professora de Geografia, me incentivou muito a tentar entrar na área [...]. O processo foi esse, da decisão de continuar na Licenciatura de Ciências Humanas. Pela história delas, uma já tem... essa que dá aula de Geografia, por exemplo, tem dezesseis anos que ela é professora de Geografia. Então, baseado no percurso que eu tive no Ensino Médio e nessas experiências desses familiares, eu decidi, eu acho que decidi bem, em ter escolhido as Ciências Humanas (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Carolina também compartilha, em seu relato, a decisão de cursar uma Licenciatura e a opção pela LICHS:

[...] na verdade eu nunca quis... minha mãe é professora, também... minha família é uma família de professores, e aí eu nunca quis ser não. O que me levou a ser professora foi o processo que eu passei com o meu filho, eu cheguei ir pra área da saúde, mas é... tudo que eu vivenciei com o meu filho, o processo dele, né!? Nas escolas, me fez querer ser docente, eu falava: “Não! pra fazer diferente! Pra mostrar como é que faz assim”. Porque ele odeia o ambiente escolar, é... ele também não foi um aluno fácil, mas também os professores que ele teve contato também, que dificultou mais o processo dele, não conseguiu compreender... ele não foi muito bem entendido, e... E aí assim, eu vi que muitos casos, não era questões deles, e sim questões, né!? De ordem dos docentes [...]. Ele era sempre reprovado, né!? Pelo quantitativo, pelo qualitativo aí eu não entendia isso, esse estudante aí é desconsiderado, todo o processo dele. Ele sabia, ele sabia mais que aqueles que ficavam ali e tinham o caderno entupido de conteúdo, aí isso me angustiou, aí eu falei assim: “É preciso... alguém tem que olhar de uma outra perspectiva aí, porque esse estudante precisa ser considerado”, nem sempre o que mais fala é o que mais sabe, nem sempre o que menos fala é o que menos sabe. E a UFSB é... ela trabalhou muito bem isso... foi o que me impulsionou a fazer a licenciatura e abrir mão até da Pedagogia, porque na Licenciatura eu teria um campo maior (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

A motivação de Carolina também versa sobre a influência familiar, em que a partir da experiência com o contexto escolar vivido pelo filho e por ela, como mãe, se tem o princípio de uma formação para a docência, em que já não aceitava o modelo bancário e quantitativo, que exclui e nega a muitos estudantes o direito de se sentirem pertencentes do espaço escolar, bem como de viver formas outras de ensino.

Tais narrativas nos possibilitam refletir sobre o marcador subjetivo que interage com a formação inicial docente, conduzindo-nos ao encontro de propostas de formação que dialoguem com as nossas necessidades e anseios para a vida profissional, realizando um movimento de conexão com as nossas relações e suas influências nas decisões profissionais. A entrada em uma formação inicial docente gera expectativas em torno do que se deseja alcançar e, paralelo a isso, há os enunciados apresentados pelo curso.

3.2 OS ENUNCIADOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Alguns dos enunciados que se apresentam no PPC da LICHS como seu objetivo, perfil do egresso, princípios que orientam a organização curricular possibilitam uma discussão sobre esta licenciatura.

O Projeto Pedagógico do Curso da LICHS em seu início nos apresenta os motivos pelos quais se justificam sua criação. Ao longo do texto, a LICHS tem como objetivo geral: “[...] formar docentes com habilidades, competências e autonomia para o ensino e a aprendizagem interprofissional, no campo das Ciências Humanas e Sociais, de maneira mais abrangente e multidimensional” (BRASIL, 2016, p. 11).

A categoria autonomia foi anteriormente descrita, ao trazermos Freire dentre os teóricos que sustentam a proposta deste projeto de instituição, apresentado pela UFSB. A autonomia no ensino superior pode dialogar com as realidades dos estudantes e do território a qual pertence, sendo assim, ao identifica-la como um dos marcadores desta formação, coloquei-me a pensar nas narrativas da egressa Carolina, ao expor sua dificuldade em lidar com a autonomia no Ensino Superior, relacionando estes entraves ao modelo de ensino em que ela e, possivelmente, os demais colaboradores estiveram subordinados durante suas trajetórias escolares:

[...] conciliar o trabalho e o estudo não é uma tarefa fácil, e principalmente dentro da UFSB, porque é um desgaste, né!? E ainda tem o formato de ensino, já que a gente é muito ativo em sala de aula, né!? E essa questão da busca pela autonomia, né!? Ela exige um pouco mais da gente, exige muito mais da gente [...] Eu terminei o meu Ensino Médio em 2000, então assim, ainda que tenha esse tempo muito grande entre o meu término e o término deles, a gente tem algo em comum, eles saem de um ensino tutelado, né!? Que é o professor que detém o conhecimento, né!? Paulo Freire fala um pouco disso, da educação bancária, então assim, o professor que vem, e despeja isso. Então eu também passei por isso, o professor chegava despejava o conteúdo, e aí, então você pegava aquilo ali, né!? Botava ali no caderno, e depois você jogava ali naquela prova, né!? E aí você não tinha esse processo. Então você não tinha uma autonomia, uma busca, você não tinha uma reflexão, você não tinha uma crítica, né, sobre todo aquele processo, e a UFSB vem, eu falo a UFSB por que é a experiência que eu tive, né!? Vem e... e aí eu acredito também que de certa forma o ensino da UFSB também é... diverge um pouco com muitos que a gente... Se discutia muito isso em sala de aula, né!? E aí vem assim pah, pancada, tipo eita e agora que o professor não vai dar as apostilas? E você vai levar pra casa vai passar o piloto, e marcar tudo para o dia da prova[...] (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Em seu relato, Carolina realiza uma crítica ao modelo bancário, que inviabiliza o desenvolvimento crítico das pessoas, tornando-as passivas diante do seu processo de aprendizagem. E nesse sentido, ela nos traz a compreensão de que

[...] na Licenciatura o interessante foi que toda aquela bagagem que você tinha, né!? Antes de chegar ali, ela era considerada: “Vamos problematizar isso com isso?” Eu acho que pra mim isso foi o mais interessante (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Isso nos leva a refletir quanto à urgência da universidade em acolher, dentre os seus interesses epistemológicos e pedagógicos, o contexto das realidades em que os estudantes se encontram. As discussões durante a formação inicial docente, junto ao seu referencial teórico podem produzir espaços de troca com o que trazem os discentes, a

fim de que a formação produza sentidos e acolhimento, diante das dificuldades que muitos dos futuros docentes se deparam rumo a concluir a formação.

No que pesem os relatos de Carolina sobre a autonomia, também cabe trazer outra reflexão, acerca do processo de formação e sua relação com a autonomia, ao relatar que:

[...] a impressão que eu tenho é que, eles deixam muito livre pra deixar a cabeça embaralhada e você desembaraçar a partir de tudo que eles disseram, por que eu ficava me perguntando assim: “Mas pera aí, ele fala isso assim, mas isso diz o que?” Eu ficava tentando fazer conexões, tipo fazer... conectar uma coisa na outra, que eles davam muitas informações e aí te despertar a procurar saber mais sobre aquilo, né? Porque se não, você acaba que não compreende nada. Então, eu acho que é meio uma estratégia de fazer a gente refletir e ter crítica sobre tudo aquilo (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Freire (1996), ao direcionar a reflexão sobre o ato de ensinar e o processo de aprender, nos mostra que o ensino que estimula a criticidade, desenvolve no sujeito o interesse em aprender, pois “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 13).

O relato de Carolina me trouxe uma memória do período de formação da LICHS-CPF, em que me recordo que, dentre as estratégias utilizadas por alguns docentes, havia a utilização da maiêutica, do pensamento socrático, que foi utilizado como metodologia de ensino, possibilitando instigar questionamentos e a busca por compreensões que caberia somente a nós encontrar.

Segundo Kunzler (2021), sobre esta metodologia de ensino foi possível identificar uma relação com a pedagogia freireana, na qual princípios pedagógicos como o diálogo, a libertação, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, (“fecundador e parteiro”) e a centralidade no estudante interagem para fomentar a criticidade.

Concomitante a essa discussão, no que envolve o perfil do egresso, o PPC-LICHS (2016, p. 13) enfatiza que:

O egresso da LI em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias deverá ser capaz de aprender continuamente, analisar criticamente e compreender limites e impactos do conhecimento científico e suas tecnologias para o mundo contemporâneo e a sociedade na qual se insere. Espera-se que seja, hábil tecnicamente, sem prescindir dos requisitos humanísticos, éticos e solidários para o trabalho e a vida em sociedade. Ao compreender e aplicar,

durante sua formação universitária, conhecimentos sobre as questões socioculturais, o estudante terá uma prática social mais rica e efetiva.

Nesse sentido, Carolina nos possibilita uma aproximação com este perfil de egresso, através de suas percepções acerca do seu processo formativo:

[...] a gente sempre produzia voltado para a sociedade, justamente por conta de tudo isso que era introduzido na gente, né? Então, todos os nossos projetos envolviam... “Ah, vamos conhecer mais...” a gente pegava projeto em que a gente precisava emergir dentro da sociedade. Trabalho que a gente fez “Caminho para Casa”, de território que a gente foi fazer um trabalho sobre o Candomblé. E aí assim, sabe!? A gente sempre... e aí o que acontece? Essa dinâmica de como o ensino é conduzido lá né... ele, pelo menos no meu caso, despertou trabalhar questões que eram mal vistas na sociedade de modo geral, tipo: “Esses aí deixa pra lá, é individual, esse é de cada um”. Não! Vamos problematizar isso, esse cada um é de todos também, né!? Aí acho que esse olhar muito crítico pelo que é trazido. Então assim, era jogado, e era nos permitido criticar, nos permitido... todo o contexto fora de sala de aula era valorizado (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Dialogando com essa percepção, Abdias traz os aprendizados alcançados a partir da formação:

[...] eu acho que eu saí com a cabeça muito aberta, respeitando muito mais as diferenças, entendendo de questões religiosas, questões de conceitos, de gênero, são coisas que eu não devo ficar questionando tanto, eu tenho que tentar entender, né!? E aprendi que dependendo da crítica pode causar um estrago muito grande no ser humano, né!? Eu aprendi isso lá dentro (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Para a obtenção de tais aprendizagens, a formação da LICHS em seu PPC (2016, p.16) apresenta uma arquitetura curricular organizada que:

[...] oferece alternativas de trajetórias acadêmicas diferenciadas, ou seja, um curso deve ser entendido como um percurso que pode ser construído e sistematizado pelo estudante sob orientação, desde que atendidos os requisitos mínimos para sua integralização. Oferece ao estudante orientação e liberdade para definir o seu percurso e condições de acesso a conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas na sua área e em pelo menos uma área complementar.

Os relatos nos apresentam percursos acadêmicos que diferem quanto à imersão em componentes curriculares, como no caso daqueles com discussões no campo das relações étnico-raciais, expondo outra questão sobre a não vivência das atividades de campo, bem como dos projetos de extensão.

Como exposto no segundo capítulo, os atravessamentos impostos aos estudantes do noturno tendem a dificultar a realização de um percurso em que haja um maior engajamento e um consequente aproveitamento das ofertas disponibilizadas durante a formação. Estes desafios foram relatados pelos egressos Abdias, Dandara e Carolina:

[...] dificuldades financeiras, dificuldades de trabalho, dificuldades de horário, de morar em outro lugar, atrapalha assim, porque vai fazer com que você fique de fora de alguns eventos, por exemplo uma viagem, né!? “Ah você vai viajar para Salvador?” É lógico que eu gostaria de ter participado de inúmeras viagens, eu entrei e saí da UFSB e não fui em nenhuma viagem para lugar nenhum. Então assim, por mais que tivesse um auxílio pra você viajar, mas em primeiro lugar já é uma burocracia grande pra conseguir, né!? Segundo lugar, um auxílio só, às vezes não dá pra você viajar, só aquele auxílio, e também você tinha compromissos fora, com a sua família, tem um monte de coisa. Então assim, implica... se atrapalha... um jovem que ele tá sendo ali mantido pelos pais, ele tem um orçamento pra isso, é bom, você poder viajar, poder dividir ideias com outros estudantes, outros lugares, né!? Viver essas experiências, isso é muito bom pra sua vida profissional e pra sua vida pessoal também, você cresce enquanto pessoa, o estudante que ele estuda ali no noturno, que ele mora em outra cidade, que ele tem que trabalhar, que ele tem uma família, ele vai ficar fora de muitas dessas coisas, e atrapalha assim, mexe com você com seu lado pessoal e psicológico, lógico, você fica triste, às vezes você não transparece isso, mas você fica triste por isso, você gostaria também de participar, mas você sabe que não dá, você fica de fora [...] (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] a gente começou na LI em 2014, e, nessa época, em 2014, 2015, 2016, eu não trabalhava, então foram três anos que pra mim foram mais tranquilos, eu pude fazer, eu pude pegar matérias de manhã, pude pegar aulas à tarde, não tinha muita preocupação, a minha preocupação era só ir pra faculdade. Então, durante esses três anos eu pude aproveitar bem todo esse período da faculdade, eu fiz componentes que eram de outras áreas, pude fazer componente de artes, pude fazer componente da área de ciências, então fui... só não peguei mesmo na área da saúde, que era um negócio que eu sabia que eu não queria pra minha vida (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] se eu não tivesse esse monte de coisa pra dar conta, eu teria aproveitado muito mais a minha formação, até a participação de extensão, projetos, de congressos, é... não dava pra participar, não dava! Você se restringe muito ali a sala de aula, no seu turno de aula, você não consegue muito mergulhar no que o mundo da universidade te serve [...] o fato de ter muitas demandas a dar conta, a gente perde muito, já que a instituição trabalha muito com pesquisa, né!? Eu tive a oportunidade de estar em um projeto da BAP¹⁶. Era a BAP, mas a gente nunca pegou iniciação, porque não dá, cê não dá... pega a BAP pra você... você sofre pra... era sofrer pra pegar aquele dinheiro, pra aquele dinheiro fazer a diferença. Mas se não fosse pelo dinheiro você não pegava, por isso que a gente não dava nem oportunidade de pegar iniciação. E aí o professor também não quer, entende? Porque você não vai se dedicar como ele precisa. Então, tem essa dificuldade que interfere muito, e eu digo quem tá mais envolvido em iniciação, que tá mais envolvido nos projetos, tende a crescer um pouco... ter um pouquinho mais de fermento do que o restante (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

¹⁶ Bolsa de Apoio à Permanência consiste em subvenção financeira, com periodicidade de desembolso mensal, destinada a prover as condições para a manutenção das/os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como objetivo oferecer a oportunidade para que possam adaptar-se e dedicar-se à sua formação acadêmica em atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2022, p. 1, Art. 2º Edital Pró-Reitoria de Ações Afirmativas 03/2022).

A partir destas realidades é possível perceber que para muitos dos estudantes da LICHS a sua trajetória acadêmica, de fato, terá um percurso diferenciado, com algumas lacunas que acabam por dificultar a imersão no processo formativo em sua integralidade. Como relatado, dentre as narrativas, parte dos estudantes da UFSB se encontram inseridos no Programa de Apoio à Permanência (PAP), cuja proposta visa

a igualdade de oportunidades é um objetivo que a UFSB busca alcançar através do Programa de Apoio à Permanência (PAP), que oferta bolsas e auxílios para os estudantes de graduação com renda familiar bruta per capita de até 1 salário mínimo. Cada auxílio e bolsa é destinado por meio de edital próprio e é financiado com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Decreto Federal nº. 7.234/2010). A ideia é contribuir para a permanência e o sucesso na trajetória acadêmica dos nossos discentes (BRASIL, 2019).

Diante desses relatos, torna-se possível compreender o quanto as desigualdades sociais marcam o itinerário formativo de muitos, durante sua formação para a docência. O PAP até contribuiu com a permanência ao longo da graduação, mas não foi suficiente para a continuidade dos estudos na pós-graduação.

Os governos da presidenta Dilma Rousseff prosseguiram com as ações do Programa REUNI e com a expressiva entrada nas universidades públicas, pois havia a “[...] necessidade de políticas efetivas que atendessem as demandas que surgiam diante das expressões da questão social apresentadas no cenário educacional” (PAULA *et al.*, 2018, p. 7).

Com base neste cenário, contextualizaremos, a partir de Vasconcelos (2010 *apud* PAULA *et al.*, 2018), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que orienta a implementação da assistência estudantil, visto que:

[...] o referido Plano foi elaborado no Governo FHC e ampliado no primeiro mandato do Governo Lula – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010. Em seu Art. 1º o Decreto traz um enfoque nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. É entendido que os estudantes têm demandas que precisam ser atendidas, não apenas em caráter de benefícios, mas em sua totalidade, considerando as expressões da questão social que se apresentam no cotidiano acadêmico (PAULA *et al.*, 2018, p. 7-8).

Uma particularidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), também observada por Paula *et al.* (2018), versa sobre a sua regulamentação, que se consolida a partir de um decreto presidencial, produzindo um nível de fragilidade e

instabilidade, “[...] causando inúmeros limites à dinâmica da trajetória contínua de garantia de direitos, pela pontualidade em suas ações” (PAULA *et al.*, 2018, p. 9).

Diante desta fragilidade, nos últimos anos, desde a saída da presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, e a entrada de Michel Temer (PMDB), este buscou promover “[...] o desmonte da Educação pública com a adoção de medidas como a Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016, que congelou as verbas orçamentárias por vinte anos” (TAVARES, 2021, p. 49), o que acarretou uma realidade de “[...] sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira” (MARIANO, 2017, p. 261).

Em meio a esse congelamento, há os recursos destinados ao PNAES, o que constantemente produziu nos estudantes um estado de alerta e medo, frente aos riscos da perda de bolsas de apoio à permanência nos estudos:

Talvez ficar faltando dinheiro no final do mês, você ficar contando com o auxílio, aí vem os cortes de governo que você fica plenamente preocupado, “Será que meu auxílio vai nessa, vou ficar sem auxílio?”, e aí eu não tenho orçamento em casa pra cobrir, né!? Então assim, são dificuldades que atrapalham na formação, por que você deveria estar se preocupando plenamente só com a sua formação (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Sobre este cenário, Moura (2019) nos ajuda a compreendê-lo discutindo acerca das estratégias do imobilismo social que, desde a escravidão, demarca as posições de controle dos brancos perante à população negra e demais povos subalternizados, impondo os lugares e trabalhos que estes devem realizar e permanecer. Tais dispositivos funcionam como barreiras para que os referidos grupos não ocupem espaços que poderiam beneficiá-los, ascendendo-os socialmente:

Tudo aquilo que representava trabalho qualificado, intelectual, *nobre*, era exercido pela minoria branca, ao passo que todo subtrabalho, o trabalho não qualificado, braçal, *sujo* e mal remunerado era praticado pelos escravos, inicialmente, e pelos negros livres após a Abolição (MOURA, 2019, p. 103).

Deste modo, durante os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), podemos afirmar que os cortes na educação e no PNAES se utilizaram destas estratégias para que muitos estudantes negros e indígenas não permanecessem no Ensino Superior, lugar que historicamente esteve para poucos, geralmente restrito à pessoas brancas.

Neste sentido, a partir do acesso e conclusão de uma formação em uma universidade pública, ampliam-se as possibilidades de mobilidade social, e há uma consequente mudança na estrutura da lógica colonial acerca dos espaços que podemos ocupar.

[...] o Ensino Superior não lhe garante absolutamente nada, mas mesmo que ele não te garanta um emprego, mas ele te possibilita que você possa fazer um concurso de nível superior, né!? Então assim, você sai daquilo: “Ah só posso fazer se for do Ensino Médio!” Mas não, abre um pouco mais de possibilidades de você só ficar no Ensino Médio (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

É válido ressaltar que, mesmo diante da formação apresentadas com lacunas em seu percurso acadêmico, notamos o quanto a permanência no Ensino Superior produziu mudanças em suas vidas, como a possibilidade de almejar novos rumos de imersão profissional.

O egresso Abdias relata sobre a progressão do negro na atualidade:

[...] a gente não aceita mais ser ignorado, não aceitamos mais que as pessoas discutam coisas, assuntos, de interesses nossos sem a nossa presença. Então assim, como nós não aceitamos mais isso, né!? Como a gente não quer mais simplesmente ser pedreiro, carpinteiro, né, queremos ser engenheiro, médico, advogado, isso incomoda realmente algumas pessoas que antes não se importavam, mas que hoje se importam bastante (Abdias, Encontro II, 25/07/2022).

Abdias destaca as reverberações do nosso envolvimento com o conhecimento, sendo este capaz de alterar o “[...] amplo painel ideológico [criado] para explicar e/ou justificar essa imobilização estrategicamente montada” (MOURA, 2019, p. 103).

3.3 O QUE VEM DE FORA, ATINGE OU NÃO (ME) ATINGE?

Para este espaço de discussão serão traçadas algumas questões que versam sobre a construção das compreensões dos egressos quanto a sua formação inicial docente, a partir de um contexto pós-formação, em que se torna possível visualizar, com base em outras perspectivas, este processo formativo.

Para isso, iremos abordar os relatos do outro, aqueles que vêm de fora do curso, concomitante ao que os egressos perceberam e compreendem do seu processo de formação inicial docente. Assim, entenderemos as reverberações do que vem de fora, para aquele que se encontra em uma formação ainda incipiente no cenário nacional.

Nesse sentido, parto dos relatos, já mencionados, que contemplam um contexto no qual receios acompanhavam os estudantes do curso, bem como questionamentos externos e internos a respeito da sua atuação no campo educacional.

Sobre isso, Carolina, durante o primeiro encontro nos traz uma crítica quanto ao que nos foi passado durante a formação, afirmando ser utópica uma prática docente em que se trabalha a interdisciplinaridade

[...] eu lembro que quando falava assim, o professor falava: “Ah, tua liberdade”. Essa liberdade ela é um tanto quanto que... quando se fala assim muito idealista, ela não consegue ser concreta de fato, não existe, a gente não consegue lidar, não existe essa liberdade pregada aí [...]. Então, eu penso assim, essa liberdade, ainda que eu tenha essa mente libertária aí, eu trabalhando enquanto professora, contratada, eu consigo? Então, de fato, ainda que eu acredite nela, ela não consegue se concretizar de fato, né!? [...] Eu vejo que ao longo dos anos a UFSB pregou essa interdisciplinaridade, essa libertação aí é bem utópica é bem fantasiosa porque no fim das contas cai em prática, eles trazem, mas colocar em prática torna-se impossível. Colocar em prática, que muitas coisas eu vejo muito fantasiosas [...] (Carolina, Encontro I, 07 mar. 2022).

Nesse sentido, Malcolm nos traz que também viveu esse receio, a partir de um conflito entre o que outras pessoas e mesmo informações externas chegavam até ele:

Eu tive várias conversas com alguns colegas, da minha trajetória, né!? Que assim, às vezes, você faz o componente com um, aí você vai ver esse cara só... Aí eu tinha um grupo de duas a três pessoas que me acompanhou na grande parte. Aí os colegas me falavam: “cara, esse negócio de interdisciplinaridade e tal, Ciências Humanas e tal, mas no final não é nada, né!? Porque... inclusive ele me deu um exemplo de um edital que saiu de um determinado estado aí, que eu não me recordo, que aí no edital deixava claro que no diploma do candidato tinha que tá lá que era Geografia, ou que era História, ou que era Filosofia, e no nosso caso não aparece isso de forma evidente, né!? Aí era uma preocupação que eu tive, né!? Nesse curso, e eu fiquei um pouco preocupado mesmo, até depois perder um pouco esse receio (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

O campo do estágio também se deu enquanto um espaço em que houve um reforçamento desses receios, haja visto a recorrência de um discurso da descredibilização desta formação

[...] no próprio estágio, Dandara que estagiou junto comigo, assim... eu não sei como foi para os outros, mas na época eu me lembro que todo mundo comentava algo semelhante, da certa resistência de tipo: “Sim, vocês estão estudando tudo, estão estudando nada, vocês também não estão preparados”, e era como se todo o nosso processo não tivesse validado, não tivesse qualidade, como se a gente não tivesse competência de assumir uma sala de aula, né!? E aí, ao longo de todo o processo, e aí eu fui começar a entender, e isso nos foi cobrado, mas ao mesmo tempo a própria UFSB por disponibilizar, abrir um curso de História, eu acho meio que também até reforça esse pensamento que as pessoas têm da nossa formação, é como se dissesse assim: “Não, aquilo ali não vale muito não, eles precisam passar por aqui”, Em Porto tem, né?! O curso de História? (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Uma questão que esteve presente, durante os relatos dos egressos, retrata a implantação de uma Licenciatura em História, no *Campus* Sosígenes Costa, localizado na cidade de Porto Seguro-BA. Enfatizam que a criação desse curso de 2º ciclo tende a respaldar as críticas que a LICHS recebe do público externo. No entanto, segundo Luiz, infelizmente as críticas sobre a LICHS também vêm de alguns docentes que interagem com o curso, e que acabam favorecendo com o processo de deslegitimação do curso.

Luiz ainda comenta sobre as contribuições desta pesquisa ao refletirmos sobre a necessidade de discutir acerca dos desafios desse novo projeto de universidade:

[...] percebe-se que até professores que dão aula no curso não acreditam no curso que eles dão aula, acham que, né!? Em algumas falas de alguns professores acham que é bagunça, né!? Que a Licenciatura Interdisciplinar na verdade é uma bagunça, e no fato de que não acreditam, né!? [...] Então assim, eu penso que... eu entendo que o nosso curso não é perfeito, né? ele teve... ele tem diversos problemas [...] isso que eu tô falando, é porque eu vi, né!? Professores dizerem assim, que o nosso curso de licenciatura não tem, como se fosse... como posso dizer... não tem valor, né!? Como se a gente fosse... descredibilizado. Como se não tivesse importância pra aquilo que a gente estudou, é como se o que eles fizeram fosse uma licenciatura plena, uma licenciatura em uma determinada área e fosse mais importante, entendeu? Então, é assim, eu penso que essa pesquisa ela vai é fortalecer, vai mostrar as fragilidades, né!? Principalmente por estar em uma universidade nova, uma universidade que não se concretizou ainda, tá se concretizando e está mudando a cada dia, né!? Devido aos interesses das pessoas que estão lá dentro, né, então... o curso de História não foi feito do nada, né!? Quem foi o interesse ali de criar o curso de História? (Luiz, Encontro I, 07 mar. 2022).

Esses relatos nos provocam e convidam a refletir sobre as implicações deste processo na formação inicial docente, que muitos se veem atravessados por uma variedade de questões de ordem estrutural, assim como também questões de ordem institucional que, na prática, também está aliada às disputas de poder, em territórios que tendem a busca e manutenção da hegemonia disciplinar.

Sabemos que muitas são as reflexões possíveis durante o processo da pesquisa, e foi interessante notar algumas idas e vindas quanto às compreensões dos egressos sobre a formação na LICHS, como no caso de Carolina, em que durante o primeiro encontro relata que

[...] a UFSB não ensinou a gente dar conteúdo, ensinou, ao meu ver, né!? Ensinou a gente a ser professor, mas ao mesmo tempo o conteúdo nos é exigido [...] (Carolina, Encontro I, 07mar. 2022).

A egressa apresenta em seus relatos, durante o primeiro encontro, críticas quanto ao modelo da interdisciplinaridade empregado na formação. Já no terceiro encontro, ela nos traz um novo entendimento sobre a formação na LICHS:

[...] ao longo do processo eu fui entendendo que para além de ter um HD com tudo sobre História, tudo sobre Geografia, tudo sobre Filosofia, Sociologia, mas que eu possa conseguir, é... fazer *links*, e é... eu acho que é isso (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

E ainda durante o terceiro encontro, ao discordar de Dandara, que havia dito sobre a educação ser ainda muito engessada, e que isso é difícil de mudar, Carolina comenta que:

[...] discordo de você Dandara, concordo que o nosso ensino é engessado, mas a gente pode mudar, porque vem todo conteúdo assim, mas a forma de trabalhar ela tá ali na sala de aula, a metodologia é do professor, o conteúdo ele vem, mas a metodologia a forma como trabalhar é docente, entende? E a gente fez isso em estágio, a gente trabalhava de forma diferente no estágio, né!? Ainda que com aquele conteúdo engessado ali, mas a gente trabalhava de forma interdisciplinar, de forma mais reflexiva, e valorizando o que os estudantes tinham com eles (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Essas idas e vindas nos revelam as contrariedades elaboradas durante a formação, e que pelo fato de alguns ainda não estarem atuando na docência, tornam-se ainda mais necessárias trocas como essas, para fomentar reflexões em torno do seu processo formativo.

Luiz também nos traz durante o terceiro encontro um relato, que denota compreensão quanto à existência de possibilidades de atuação docente, acerca do que se propõe como interdisciplinaridade. Logo em seguida, recebe uma confirmação de Carolina:

[...] na questão quando a gente fala que o nosso curso é interdisciplinar, eu acho que essa palavrinha... o preconceito, entendeu? o preconceito reforçava mais ainda, como se não pudesse existir a interdisciplinaridade entre as disciplinas. E a gente ver hoje, até a prova do Estado [concurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2022] ele cobrou na questão discursiva, pra que a gente falasse, fazer *links* com as disciplinas da área das Ciências Humanas. Então, é isso assim, sabe? Que é real o professor que tenta fazer esses *links*, que usa a interdisciplinaridade, que sai fora da caixinha, né!? (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

Exatamente isso, essa formação da gente tirou a gente da caixinha, né!? Dos blocos (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Abdias descreve que todas as suas expectativas quanto à formação se confirmaram, trazendo sobre isso uma memória que nos ajuda a compreender a sua afirmação:

[...] me lembro que um dia eu tive um embate com [um estudante da turma], na aula [...], ele fazia duras críticas, duras críticas à LI da UFSB, aí eu falei pra ele assim, primeiro a gente tem que dá uma chance pra ver se é boa ou não, e eu também tinha as minhas críticas lá dentro, em relação a LI, talvez eu ainda tenha, né!? Mas assim, depois que eu saí de lá que eu vim perceber que eu saí com uma formação boa, assim, quando eu comecei a atuar, eu vi que tudo que eu aprendi era possível de aplicar. E eles abriram um caminho bom porque me deixou assim com uma... não focou em uma coisa só, mas com que a gente experimentasse um pouquinho de cada coisa, e esse pouquinho de cada coisa, pra mim fez uma grande diferença, muito boa mesma. Por exemplo, o filme que nós estamos trabalhando, tinha colegas meus aqui, que não sabia o que que era Diáspora, assim, eu vim aprender isso na UFSB, também não sabia, aprendi lá dentro (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

A atuação na docência fez com que Abdias elaborasse compreensões que versam sobre a experiência, mostrando a ele uma abertura de possibilidades que, para aqueles que ainda se encontram fora do exercício docente, vem a ser um diálogo relevante, que leva, a partir de outras perspectivas a compreender a dimensão do aprendizado alcançado na LICHS-CPF e sua aplicabilidade na atuação docente.

No decorrer dos relatos de Abdias, ele adiciona a sua atuação na docência, que se deu através de aprovação em seleção pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), um contrato por tempo determinado, firmado com o Estado da Bahia, indicando que mesmo em meio a uma atuação através de contrato, o docente pode encontrar oportunidades de atuar segundo a sua formação:

Então assim, pra mim foi bom, hoje eu vejo que foi muito bom mesmo, quando eu fiz o REDA, eu passei em 1º lugar, né!? E um colega de formação foi o 2º colocado. Fizemos todo mundo da mesma turma, na mesma sala. E a

UFSB conseguiu, talvez no último processo aqui [cidade que Abdias reside] colocar alunos dela em quase todas as áreas, tanto de Exatas, quanto Humanas, quanto Linguagens [...] eu sou muito grato ao que eu aprendi lá dentro, e desejo de verdade que a UFSB cresça muito, que ela realmente venha se encher mais de gente, e que saiam de lá com a cabeça que eu sair, eu acho que eu sair com a cabeça muito aberta [...] Eu acho que foi muito bom pra mim, principalmente hoje como professor, como eu vejo na sala de aula tanta diversidade e eu consigo me dar bem com toda essa diversidade. Agradeço muito, de verdade, tudo que eu passei lá dentro (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Ao entrar para cursar uma formação que para muitos tem o nome estranho, os egressos aceitaram viver uma experiência desafiante, em que foi possível visualizar a descrença e desvalorização do processo destas pessoas. Sabemos da importância de ter confiança em um processo como este, que diz muito sobre a construção da identidade profissional docente.

Como vimos, aos poucos os egressos da LICHs-CPF têm compreendido a formação pela qual passaram, levantando críticas e reconhecendo as aprendizagens alcançadas. Diante destes relatos, é perceptível que existem as interferências externas e internas que podem prejudicar o processo de formação, levando o estudante a conflitos subjetivos ao se perceber imerso a um contexto de negação da sua própria trajetória formativa, de desvalorização e sem perspectivas profissionais.

Contudo, também notamos que há uma resistência concernente ao reconhecimento das possibilidades de atuação que, em um contexto educacional, não se limita aos conteúdos, podendo contribuir também com um processo de ensino-aprendizagem crítico, nos espaços em que possa vir a atuar profissionalmente.

Ensino Superior. Isso posto, é preciso considerar o contexto histórico lastreado pelo processo de colonização das América e do Brasil, para assim reforçar a perspectiva contrária aos mecanismos de controle de bases europeias impostas aos territórios colonizados, além dos seus efeitos na vida pessoal e profissional de muitos docentes.

No caso da educação, podemos adicionar à referida discussão o que a egressa Carolina relata, acerca da inexistência de uma educação das relações étnico-raciais, bem como a folclorização dos povos originários durante a sua trajetória escolar:

[...] tô buscando aqui na memória esses momentos, eu não me recordo, eu me recordo de no Ensino Fundamental comemorar o Dia do Índio, é bem folclórico mesmo, né, vai lá faz a cara pintada, um cocar na cabeça, mas nem na Consciência Negra, que é 20 de novembro, tipo nem isso, nem essa parte folclórica [...] (Carolina, Encontro II, 25 jul. 2022).

Sobre esse tipo de atividade, em entrevista concedida a BBC News Brasil, Munduruku (2019) ressalta que:

[...] quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção [...] figura com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. É uma ideia folclórica e preconceituosa.

O que Carolina apresentou, nos possibilita trazer a essa problematização as bases que autorizam e sustentam a existência dessa negação e dos estereótipos presentes no sistema educacional. Tais bases se encontram alicerçadas a partir de um contexto histórico, que Quijano (2005) nos ajuda a compreender.

A estrutura de dominação originada com base na colonização da América e como se desenvolve o processo de dominação europeia, perante o mundo, permanece vigente até hoje, de modo que, para a consolidação deste projeto, foram necessários modelos de controle como a ideia de raça, que orientou a exploração dos negros e indígenas e a hierarquização das relações de trabalho. Ao considerarmos que este projeto desponta do interesse de um apagamento dos modos de existir desses povos, bem como os seus conhecimentos, percepções como estas tornam-se emblemáticas para a discussão histórica em torno da realidade na qual estamos inseridos.

Dentre as concepções teóricas, Quijano (1992) apresenta o paradigma da racionalidade/modernidade como sendo a elaboração de estratégias para a manutenção de poder sobre toda e qualquer manifestação de conhecimento, caracterizando um

pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2009), que corresponde a um lugar posto pela supremacia da ciência moderna, no intuito de criar o “[...] monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 24-25).

A ideia universalizada dos sentidos das linhas globais preconiza que:

do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica (SOUSA SANTOS, 2009, p. 25).

Em diálogo com essas considerações, Césaire (1978) nos orienta a pensar sobre o processo de colonização e seus efeitos perante os povos colonizados, dentre eles o complexo de inferioridade e o medo, expondo como o colonialismo exerceu influência na configuração da sociedade ocidental contemporânea.

Acerca disso, o egresso Abdias, ao trazer a memória sobre a inexistência de uma educação das relações étnico-raciais durante a sua trajetória escolar, relata:

[...] eu venho de uma realidade que a escola brasileira era proibida de tocar nesse assunto, proibida de certa forma, quando você tem a maioria dos seus professores brancos, seus coordenadores, diretores, não é!? Os políticos da sua região, no país, mas vou colocar da região. Quando todos eles são brancos, é lógico que esse assunto fica totalmente escondido [...] (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Torna-se importante problematizar os motivos que conduziram, durante o contexto histórico da educação no Brasil, a manutenção de uma maioria de educadores brancos, bem como a ocupação em demais cargos de poder, no cenário nacional. Assim como os efeitos desta estratégia na educação, em que muitos estudantes não se veem representados na escola, e se encontram nos ambientes em que há uma naturalização da não presença de negros e indígenas em espaços de produção de conhecimentos.

Segundo Marçal (2012), o sistema racista utiliza de uma sofisticada articulação, em que de modo intencional, mantém a sua estrutura muito bem articulada, para a “[...] manutenção do poder hegemônico nas mãos de uma minoria branca que, desde sempre, detém o controle econômico, político e decisório” (CHAGAS, 1996, p. 71 *apud* MARÇAL, 2012, p. 24).

Essas considerações nos levam a pensar nas interações que esse projeto histórico, tende a desencadear no campo subjetivo dos sujeitos. Césaire (1978) nos orienta a pensar, e Fanon (2008) se debruça sobre essa perspectiva de impacto, ao apresentar a

autonegação do negro, enquanto uma alienação psíquica, que o leva a utilizar recursos provenientes do colonizador e a idealizar a superioridade branca. O autor busca assim, contribuir para que haja a libertação do negro de questões a ele impostas, levando-o a perceber tais mecanismos em que se encontra engendrado.

No Brasil, os mecanismos oriundos do colonialismo são refletidos a partir do mito da democracia racial, que se impôs neste território, subsidiando as estratégias de dominação e controle, que impactam o campo subjetivo, como observado por Fanon (2008) e, conseqüentemente, reverberam em negações de identidade.

Dentre estas manipulações, Nascimento (2016) nos apresenta os efeitos do controle cultural, através das estratégias de apagamento da herança cultural negra, o que tende a reverberar em um genocídio da população negra, através dos diferentes tipos de perdas e mortes dos sujeitos deste grupo, que passa a se aculturar, a inviabilizar sua identidade e a perder seus direitos.

Tais considerações nos direcionam a compreender os motivos que impuseram a necessidade da luta por uma educação, que vise romper com a lógica colonizadora, a qual oprime os povos que descendem daqueles que foram escravizados neste território. As lutas travadas espelham as organizações dos movimentos negro e indígena que, durante o século XX, buscaram reivindicar os direitos destes povos, que foram cerceados pelo Estado:

[...] a partir dos anos 1970 foram centenas de movimentos de emergências políticas de caráter étnico, empreendidos por comunidades indígenas, de vários lugares do Brasil, apoiadas por diferentes setores da sociedade civil [...]. As organizações e associações pró-indígenas estabeleceram a possibilidade de ampliação das redes de conexões entre comunidades constituídas em diferentes regiões (FERNANDES, 2018, p. 77).

Segundo Gomes *et al.* (2021), uma marca do Movimento Negro desde seu início, foi a luta por reivindicações contra as mazelas vividas pelo povo negro neste país, pois

a ação do movimento negro, não só no combate ao racismo, mas também na proposição política de alternativas para a correção das desigualdades raciais, vivenciou uma trajetória histórica de amadurecimento político ao longo do século XX. As organizações negras constituídas a partir do início desse século inspiraram-se no legado de resistência negra deixado pelos africanos e africanas escravizados e seus descendentes (GOMES *et al.*, 2021, p. 3).

Nesta luta coletiva, houve nomes que marcaram o processo, dentre os quais destaco Abdias do Nascimento, que insistentemente defendeu a criação de políticas de

ações afirmativas para a concretização das devidas reparações históricas. Ao trazer o nome desse grande precursor, abro um parêntese para apresentar uma memória que me veio sobre Abdias do Nascimento. Eu o conheci durante a LICHS-CPF, um professor que ministrou o Componente Curricular *Seminário Temático: Educação, Memória e Identidade*, nos apresentando este grande pensador, nos provocando a buscar maiores informações sobre sua vida e suas contribuições para o campo das relações étnico-raciais no país.

Recordo-me que, nesta pesquisa, descobrimos que Abdias do Nascimento, dentre as muitas conquistas, enquanto homem negro, em um país racista, ocupou cargos na política nacional. Ao ser deputado federal, na década de 80, ele deu um importante passo para a implantação das políticas de ações afirmativas, como apresenta Luiza Bairos em entrevista concedida a Agência Brasil, em 2014:

Abdias foi o primeiro parlamentar a fazer uma proposta de ações afirmativas no Brasil, em 1983, e que apenas 20 anos depois os princípios apresentados por ele começaram a ser utilizados nas políticas públicas, como as cotas raciais nas universidades.

Abdias do Nascimento, em seu Projeto de Lei nº 1.332, de 1983:

Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República (BRASIL, 1983, np).

E, dentre as muitas defesas para o setor da educação apresenta que:

Art. 7º Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudo em caráter compensatório.

§ 1º Serão destinadas a estudantes negro 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação).

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de:

I – Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II – Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano (BRASIL, 1983, np).

O trabalho do intelectual Abdias do Nascimento, anteriormente a vida política, se apresenta em um contínuo movimento de resistência, que nos provoca, enquanto negros, a nos voltarmos ao passado de onde viemos, a fim de compreendermos a necessidade de nos movermos diante das opressões impostas a nós:

A memória do negro brasileiro é parte e partícipe nesse esforço de reconstrução de um passado ao qual todos os afro-brasileiros estão ligados. Ter um passado é ter uma conseqüente responsabilidade nos destinos e no futuro da nação negro-africana, mesmo enquanto preservando a nossa condição de edificadores deste país e de cidadãos genuínos do Brasil (NASCIMENTO, 1980, p. 248).

Esta breve discussão sobre os marcadores de um contexto que origina a política afirmativa da educação das relações étnico-raciais, possibilita-nos a compreender os desdobramentos de um processo de colonização na vida de populações oprimidas, com base na sua condição étnico-racial, assim como as ações pelas quais emergiram uma legislação em que foram oficializados direitos negados historicamente.

Nesse cenário, como trouxe Luiza Bairros, apenas 20 anos depois, o Projeto de Lei apresentado por Abdias do Nascimento inicia o movimento de realização e de reparação histórica, na qual veremos adiante, um demonstrativo do percurso dessas políticas até os dias atuais.

4.1 DA LEGISLAÇÃO ÀS VIVÊNCIAS

Para aprofundar a discussão levantada neste capítulo, esta seção apresentará como vem se consolidando o processo da instituição das políticas de ações afirmativas, no campo da educação, a partir das experiências dos envolvidos neste estudo, por considerarmos que as trajetórias apresentadas possibilitam uma compreensão do contexto coletivo no cenário educacional.

A legislação compreendida nesta seção versa sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a Lei de Cotas 12.711/2012 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, voltada à formação inicial docente.

Após diversas reivindicações dos movimentos negro e indígena, junto as suas representações, durante os dois mandatos do Presidente Lula (2003-2011), houve uma atenção às demandas levantadas por estes segmentos sociais, assim como o Brasil, também, passou a se comprometer perante os tratados internacionais, comprometendo-se em fomentar a igualdade racial e possibilitar oportunidades às populações oprimidas historicamente.

A partir de então, inicia-se um marco na história do país, de modo a traçar estratégias de reparação histórica, como Abdias do Nascimento e demais militantes reivindicavam há décadas. Deste modo, em seu primeiro ano de governo, o presidente Lula outorga a Lei 10.639/2003, que veio a impulsionar a discussão da educação das relações étnico-raciais, a partir da obrigatoriedade das redes de ensino de todo o país em incluir nos seus currículos a temática de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao incluir na educação brasileira esta temática e apresenta que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, np).

A Lei destaca ainda o dia 20 de novembro como sendo o dia da Consciência Negra, devendo ser incluído no calendário escolar. Veremos mais adiante sobre os modos como esta data vem sendo pensada e as perspectivas de trabalho que têm sido elaboradas nos contextos escolares, desde a sua implementação e alteração com base na criação da Lei 11.645/2008.

Cinco anos após a criação da primeira lei que instituiu essa temática, é outorgada a Lei 11.645/2008, que altera a anterior e insere a temática indígena, reforçando a obrigatoriedade dos currículos de toda rede de ensino público e privado, adicionar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, np).

Durante esse contexto de avanços na luta por reparação histórica por parte do Estado, foram elaboradas outras estratégias, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004).

Essas Diretrizes Curriculares convergem em importante instrumento de orientação curricular diante da emergência naquele período, que almejava um suporte técnico e de base fundamentados para a reafirmação do compromisso estabelecido com a temática já, em tese, inserida na educação brasileira. O documento também direciona atenção à formação inicial e continuada de professores, uma ação pensada para formar docentes que consigam compreender e interagir com a temática em sua prática profissional. Pois, conforme o parágrafo primeiro do Artigo 1, da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, np).

O documento destaca o compromisso dos estados e municípios para a execução da educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, expondo um conjunto de orientações:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas,

professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, np).

Diante do exposto, é preciso ressaltar que o documento nos mostra a educação das relações étnico-raciais além de apenas conteúdos, mas que deve alcançar atitudes e valores. Fundamenta, também, a lógica das relações e aborda como devem ser desenvolvidas no contexto escolar e demais espaços onde atrizes e atores sociais estejam inseridos.

Por esta perspectiva, Petronilha Silva (2007), relatora das Diretrizes aqui referidas, aponta para a necessidade de rompermos com os modos de aprender e de ensinar, introjetados desde a colonização, cabendo aos profissionais da educação, um olhar atento ao contexto histórico deste país, bem como as suas reverberações nas relações étnico-raciais.

A legislação aqui apresentada segue em diálogo com o grande interesse em promover a reparação histórica e o processo de igualdade racial. Deste modo, dando sequência a essa proposta, durante o primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), foi criada a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a conhecida Lei de Cotas. Esta lei preconiza que, nas Universidades e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, haja reserva de vagas nos cursos ofertados pelas instituições, para pessoas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, pessoas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência e, também, aquelas cuja renda familiar *per capita* corresponda a um valor igual ou inferior a 1 salário e meio.

A Lei de Cotas, desde a sua implementação, divide muitas opiniões e denota uma realidade em que uma minoria branca, a partir dos seus argumentos contrários, expõem o medo da perda de privilégios e da manutenção do poder perante às populações vulnerabilizadas socialmente. Dentre os argumentos utilizados há o embasamento do mito da democracia racial, que ventila o discurso de que todos são iguais e de que não deve haver vagas exclusivas para pessoas de determinado grupos sociais. Dialogando com essa perspectiva, utilizam a lógica da meritocracia, oriunda do modelo neoliberal, que impõe a responsabilidade ao sujeito em alcançar conquistas, a partir de suas capacidades (VIEIRA *et al.*, 2013).

Segundo Silva *et al.* (2022) este argumento desconsidera o contexto histórico no qual este país foi constituído, bem como as reverberações deste processo na vida das populações que descendem dos povos escravizados. O que nos remete a simbologia do ditado popular *cada um tem o que merece*.

Contrariamente a esse tipo de compreensão/imposição, uma parcela significativa de pessoas vem buscando romper com esse pensamento naturalizado socialmente, em que se percebe a necessidade em ampliar a discussão, em diferentes níveis, como nos mostra a cantora Bia Ferreira (2019), ao denunciar, através da música, na epígrafe *Cota não é esmola*, pronunciado sobre as Cotas e o porquê delas serem necessárias.

Observamos que, a partir dessas políticas de ações afirmativas, no contexto educacional, a partir de 2003 houveram avanços no que tangem a inserção de negros, indígenas, estudantes da rede pública e demais especificidades sociais, que passaram a integrar formações no ensino superior, possibilitando a mudança de suas realidades. Para muitas famílias essa geração representa aquele que primeiro conseguiu alcançar o nível superior e que, segundo Gomes e Ximenes (2022) é o resultado dos efeitos emancipatórios desta legislação.

O egresso Abdias, em seu relato sobre a ausência de uma educação das relações étnico-raciais na sua trajetória formativa, apresenta seu olhar sobre os avanços notados no contexto posterior à formação na Educação Básica:

[...] hoje a gente consegue vencer um pouco mais essa barreira, por que querendo ou não o país vai ter que se acostumar, nós chegamos e estamos aí, né!? Estamos no Ensino Superior, estamos no Ensino Técnico, em diversos lugares, ainda não estamos na proporção que gostaríamos, mas estamos. Então assim, se fala sobre isso porque nós chegamos, e tem que falar e não tem jeito, colocamos a nossa cara aí, agora o assunto vem à tona (Abdias, Encontro II, 25 jul. 2022).

Os egressos colaboradores desta pesquisa fazem parte deste grupo que ingressou na universidade através da Lei de Cotas, alguns na cota social, outros racial, como no caso de Abdias que, em sua narrativa, expõe que a presença dos

[...] sujeitos das ações afirmativas trazem para as universidades, institutos federais e educação básica os seus saberes, os quais são fruto de experiências, reflexões e memórias proporcionadas, de maneira especial, pelo contexto da implementação das cotas raciais nas mais variadas instituições públicas estaduais e federais desde o ano de 2003 e, posteriormente, com a institucionalização das cotas sócio-raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior, a partir da Lei n. 12.711/12, mais conhecida como Lei de Cotas. Novos aprendizados e tensões passaram a fazer parte das trajetórias docentes,

discentes e gestoras proporcionadas pelo encontro com os sujeitos que tiveram o seu direito à educação ampliado em função dessa lei. E não é qualquer legislação: é uma norma legal que faz parte da experiência política de implementação das ações afirmativas (GOMES; XIMENES, 2022, p. 2).

As reverberações das políticas de ações afirmativas, no contexto educacional, nos mostram a presença de uma confiança e esperança de que podemos ocupar espaços e transformar realidades, o que anteriormente era visto como impossível. Essa esperança conseguiu romper a lógica de retrocessos ocorridos no país desde o *impeachment* da Presidenta Dilma, em 2016, e que Michel Temer, na época vice-presidente, assume o governo e a partir de então se inicia no Brasil um período de cortes em diversos setores, dentre eles no da educação, que passa a viver os receios de ter um governo de posição contrária às políticas públicas de ações afirmativas e de desenvolvimento social.

Nesse contexto, em 2018, há a vitória de Jair Messias Bolsonaro para a presidência da república, ilustrando o período de ascensão do fascismo e da perda de direitos de grande parte da população brasileira. Tal fato levou os movimentos sociais e organizações políticas contrárias a esse modelo de governo a se manterem vigilantes quanto aos problemas desencadeados por esse representante do governo federal.

Dentre os quatro anos do governo Bolsonaro, acompanhamos a Pandemia da Covid-19, que marcou a vida de muitas pessoas, as quais vivenciaram o medo da perda, bem como as mazelas de um governo que não se envolveu em prol de um plano de ação para a população (CALIL, 2021).

A pandemia marcou um período em que as desigualdades sociais foram escancaradas, gerando uma série de problemas, como no contexto educacional, em que muitos estudantes da Educação Básica, durante dois anos não tiveram acesso aos estudos regulares, ocasionando na queda da aprendizagem (DIAS; PINTO, 2020), além de expor crianças e adolescentes às problemáticas sociais, como violências e outras situações de risco (OLIVEIRA *et al.*, 2022), tendo em vista que “a escola ocupa um lugar na vida de crianças e adolescentes para além do educacional, em especial, para aqueles em vulnerabilidade social. Essa população tem suas necessidades nutricionais e protetivas nesse espaço” (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 2).

Nota-se que o contexto social possui estreita relação com os avanços e/ou retrocessos das políticas públicas, no que pesam a permanência e o fomento das políticas de ações afirmativas. O governo deve partir de uma pauta que considere não

apenas um grupo isolado e privilegiado da população, mas sim, todos aqueles que constituem a sociedade, considerando o aporte histórico que formou o povo de seu país.

4.1.1 Na Educação Básica

Os egressos Carolina e Abdias concluíram a educação básica anterior às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o que nos mostra o perfil de uma educação que, por não haver obrigatoriedade, por força de lei, era autorizada a naturalização da negação e estereótipos atribuídos aos povos negros e indígenas, como nos relatou Carolina.

Já no caso de Dandara e Luiz, ambos concluíram a Educação Básica em 2013, após dez anos de regulamentação da Lei 10.639/2003, e cinco anos da Lei 11.645/2008. Em seus relatos eles apresentam as seguintes memórias:

[...] durante a minha trajetória escolar, não foi falado, sabe? As relações étnico-raciais, não foi trabalhado, e é isso assim, durante toda a minha trajetória nunca vi, sabe? De trabalhar mesmo essa questão (Luiz, Encontro II, 25 jul. 2022).

[...] não tenho lembranças de que se trabalhava muito, né!?. Tanto eu falo, a gente... eu lembro que no Ensino Fundamental, a gente tinha um colega de sala que ele era bem negão, sabe? E aí gente eu não sei de onde surgiu, mas começaram a apelidar ele de Eddie Murphy. Ele chegava na sala o povo: “Eddie, Eddie”, ele não tinha mais nome, ele era Eddie Murphy, e ponto e foi aquilo [...] Nos livros, até nos livros de História, você só vê aquelas coisinhas bem rasas, não tem aquela história, que você sabe “Por que que foram? Como que foram?” [...] Foi uma história muito, muito feia, vai muito além de só falar sobre folclore, de só falar sobre essa, a cultura no sentido de só dança, de só música, e só isso, só comida. Chega lá faz uma apresentação, e tá, e dia 16 de novembro? E dia 9 de outubro? E os outros dias? Isso não existe? Só acontece uma vez no ano? e é uma vez no ano que fala ali de uma forma rasa, e parece que ninguém se preocupa, ninguém tá preocupado em mudar a situação, por que os livros continuam vindo do mesmo jeito, só mostrando negro lá, pendurado no tronco, que negro foi escravizado, que negro apanhou, que negro isso, que negro aquilo [...] (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

Esses relatos dão conta de uma realidade vigente em parte das escolas, durante a primeira década dessa legislação, e que dialoga com o que Gomes (2008, p. 69) afirma:

[...] ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as) a introdução da discussão [...] Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial.

Dandara nos mostra que, durante essa primeira década, a escola passou a realizar trabalhos superficiais, e que contribuíram com a descaracterização da relevância da temática no ambiente escolar, cabendo indagações sobre, como as escolas pensam e desenvolvem a discussão durante o 20 de novembro, bem como o uso isolado desta discussão restrito a uma data.

A partir destas problematizações cabe inferir sobre o material didático, que apresenta histórias de subordinação do negro perante o homem branco que, conforme Gomes (2008, p. 75) recebeu influências de artistas plásticos europeus e detalha:

Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes.

Esse tipo de abordagem no contexto educacional, contribui para que estudantes negros e negras, como no caso em que Dandara relata, seja apelidado e destituído de sua identidade. A educação das relações étnico-raciais deve contemplar não apenas as disciplinas que as leis apresentam, mas também, as interações entre os diferentes sujeitos no ambiente escolar, o modo como as relações entre eles ocorrem, buscando problematizar, neste contexto, as práticas racistas e suas reverberações na sociedade.

Ainda sobre a etapa da educação básica, os egressos expuseram o que visualizaram, tempos depois, agora como futuros docentes, durante a prática de estágio em escolas públicas de Ensino Médio:

[...] não participei dessa temática, é... não tive essa experiência (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] a gente teve o Novembro, na qual... como se trabalha? Faz lá uma mesinha com acarajé, com isso aqui, veste as meninas e é isso que se comemora, que se discute, nada além disso [...] a gente participou no raso assim, bem no rasiho (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] é bem desse jeito que ela falou, é pegar tipo... não é tratar sobre as relações étnico-raciais, é tentar de alguma forma só mostrar a cultura africana, como se fosse só aquilo, como se fosse só “ah comer acarajé”, “ah vestir os trajes tradicionais” [...] (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Olha por incrível que pareça, não participei nenhuma vez, e não vi nenhuma aula sobre esse tema durante o estágio [...] Dentro da escola não vi projetos voltados a isso, a discussão era mínima possível, e quando era pra tratar um tema na sala, ou dar algum exemplo voltado a isso, era sempre aquela questão assim: “Ah, todos vocês são iguais, não tem por que discutir isso, todo mundo é igual, todo mundo é ser humano, é só cor de pele, e acabou”, mas não é assim! Nós sabemos muito bem que não é assim. Mas como o estagiário é meio sem voz, né!? Na escola você fica sem voz, se tem um professor ali na frente e você tá precisando daquelas horas. Então assim, você é obrigado a ouvir, e às vezes, dependendo da situação você não pode fazer uma interferência um pouco mais elevada como você gostaria, por que se

you disagree with it completely you pass to not being welcome in the room, and this is terrible, when treated here in my city, it is terrible, because the whole world knows the whole world, and then someone starts talking to another teacher, and here a little no one wants you in the classroom. But I did not participate in any discussion of this in my internship, unfortunately (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

The non-address of the theme, in school spaces, is a reality during the process of formation of graduates, calling attention to the lack of opening of agents formers present in educational environments, in which they also had an opportunity to intern and as this generates the silencing of those who have a critical view on these issues.

The majority of collaborators presented in their experiences, in Basic Education, a negation of education as ethnic-racial relations, which leads us to think about the urgency of having more strategies for the school floor, which, as a base, interacts in the formative process of the citizen and of those who will become future teachers.

In this dynamic of comprehensions, we considered that another part of educators and school institutions has advanced, by making possible the presence of new educational perspectives, even if there is still the reproduction of activities that correspond to the model traditionally executed around the theme. Malcolm, inserted in this context, presented his proposal of work developed during the internship:

Then, I executed and participated, in two moments in the case, in the first moment I participated in the week of Black Consciousness, and then I promoted a week, in fact I did not promote, I was inside the program that already existed I participated with a theme a little different, which was to bring the *Hip Hop* to the school. I did a work of intervention with students of 6th and 7th grade of EJA, because I did an internship at night, right? And I did a work to try to recruit students who liked the culture *Hip Hop*, to participate, and that, and then during the week, on the last day which was on a Friday I had a night of battles that were students of the school, and invited from other schools and from artists here in the city itself, *rappers*, singers, poets and so on. And then the structure of the week is always the same, right? Putting the girls with those turbans and so on, but that Dandara said is very important because, in a way, we are guilty for this, for leaving that only be presented as the image of Africans, the image of Africa. And then, the idea in this moment was to bring other perspectives of what is African culture, and in the case of *Hip Hop* it is one of them, only that people do not know [...] (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

In this sense, in dialogue with the contributions of Freire (1987), the situation of oppression and the need to break with this panorama, starting from engagement for a struggle, allow the transformation of this reality. It is important to highlight that, for this transformation to exist, there is pedagogical action, as a practice

horizontal que percebe o estudante como sujeito crítico capaz de entender o processo que pode conduzir a libertação.

É pertinente pensar a prática do educador na Educação Básica, a partir da vigência desta legislação, sendo importante considerarmos que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, como nos apresenta Freire (1996, p. 17), chamando atenção para a necessidade do “pensar certo”, para que não haja a compactuação com práticas discriminatórias, dentre estas a racial. Para o autor, ações como essas interagem de forma negativa na formação do ser humano e, ao educador que exerce o *pensar certo* são conferidos o envolvimento e o compromisso com uma educação que preconiza a emancipação dos sujeitos.

A egressa Dandara, em sua narrativa, reforça essa necessidade e compromisso que o educador deve ter, apresentando sua percepção sobre a atuação na Educação Básica, almejando interagir com a educação das relações étnico-raciais:

Vamos levar ali, vamos pegar as salas, vamos falar, falar, discutir o assunto, vamos trazer uma pessoa que entenda para falar sobre [...] fazer da forma correta que... não é só... as pessoas olham pra gente para o povo negro, ou pra África e pensa: “Ah, é só aquilo”, “a África é só os grandes animais, a África é só aquilo”, e não é, é muito além, a gente tem que trazer e falar de verdade [...] (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Dandara mostrou que o seu olhar não condiz com o olhar do outro (GOMES, 2008) e que, durante a nossa trajetória escolar, vemos apenas aquilo que nos é apresentado, uma história vista “[...] de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada” (GOMES, 2008, p. 75).

Nessa discussão, a autora ainda nos ajuda a pensar na abordagem sobre África durante a Educação Básica, sendo que ainda é preciso problematizá-la, a fim de que este seja um importante meio de descolonização e rupturas com o racismo:

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar a superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação (GOMES, 2008, p. 77).

Até este ponto, observamos um conjunto de acontecimentos que denotam uma Educação Básica que ainda necessita de atenção ao considerarmos o modo como tem se

desenvolvido o ensino das relações étnico-raciais. Nota-se um movimento paulatino, que vem ocorrendo em meio a resistências quanto a imersão na temática, mas também percebemos um cenário, em que as compreensões diante dos relatos nos apresentam o esperar quanto a formação inicial de professores, que pode se tornar um importante veículo de abertura para uma prática docente que considere as questões étnico-raciais no ambiente educacional.

4.1.2 Na Formação Inicial Docente da LICHS-CPF

No que envolve a formação inicial docente, as vivências relatadas pelos egressos nos apresentaram o modo como se deu a interação da LICHS-CPF com a educação das relações étnico-raciais. Com base nesse cenário, iniciaremos essa discussão apresentando as narrativas dos egressos, que versam sobre a abordagem da educação das relações étnico-raciais durante a formação na LICHS-CPF, bem como as suas compreensões quanto a esse processo formativo:

Eu achei bem assim... como posso dizer, fragmentado, muito pouco explorada de como trabalhar na escola com esse tema, só teve um componente [...] que nós fizemos com todo mundo junto, com todo mundo de outras licenciaturas também, né!? Eu achei que faltou essa abordagem mesmo, sair da sala, mas no sentido de como abordar, né esse tema, de como fazer valer a lei que a gente tem sobre esse assunto. Então, eu achei que colocar apenas um componente com essa temática, eu achei que foi pouco na nossa formação, e acho que precisava ao longo do curso trabalhar mais essas questões (Luiz, Encontro III, 10 nov. 2022).

Eu concordo com Luiz, que foi de forma muito rasa, foi muito pouco o que a gente viu, o que a gente ouviu falar sobre, né!? Um componente apenas, fora alguns outros professores que sempre trazia alguma coisa, sempre entravam no assunto, [Professor Y]¹⁷ às vezes sempre falava, né!? Por ter envolvimento, falava sobre essa questão. (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Se não me engano, este componente foi de 30 horas, né!? Acho que o nosso foi 30 horas. Eu também achei que foi pouco [...] a gente pegou outro componente que tinha temática parecida, fora esse de Relações Étnico-raciais que foi 30 horas [...] Mas, eu também achei pouco, agora as aulas de Y, em específico, independente do conteúdo trabalhado ele sempre fazia um recorte racial, Y sempre trazia essa questão em debate (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

[...] eu peguei esse componente em 2019, comecei em 2017, e fui pegar lá em 2019.2. A gente teve outras abordagens dessa temática, eu, pelo menos, né, tive, outras abordagens em outros componentes, com Y, por exemplo, eu tive

¹⁷ Nos relatos que se seguem, a fim de resguardar o anonimato, foi utilizada uma letra aleatória, que não corresponde ao seu nome verdadeiro.

dois componentes, um deles *África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras* (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

O Componente Curricular (CC) de 30h narrado pelos egressos, se trata do CC Educação e Relações Étnico-raciais, que integra o Eixo Formação Pedagógica (Núcleo Comum da Educação), que segundo o PPC-LICHS (2016) este eixo

[...] é composto por componentes curriculares obrigatórios, correspondendo a temáticas e metodologias que irão aprimorar o desempenho do egresso nas atividades como docente, na pesquisa em educação e na gestão de currículos. Estão presentes nesse eixo componentes curriculares voltados a abordagem de temas transversais, mesmo que contemplados em outros componentes curriculares do eixo de optativas, laboratórios e seminários (BRASIL, 2016, p. 18).

A abordagem deste componente, em específico, foi bastante criticada pelos egressos em seus relatos. Enquanto egressa da LICHS-CPF, que também passou por esse CC, recordo-me que no período de formação, grande parte dos estudantes questionavam a carga horária destinada a esse componente. Além disso, lembro-me também, que ao final deste CC, elaborei uma carta (Apêndice C) a ser destinada ao Colegiado do Curso, ressaltando a contrariedade observada e solicitando a revisão desta carga horária, com base na justificativa da importância deste componente para nossa atuação docente.

Reconheço que os questionamentos são legítimos e carecem de atenção, porém observo que este CC recebeu uma notoriedade maior do que os demais Componentes Curriculares que se cruzavam a este, o que nos leva a pensar sobre um olhar e perspectiva direcionada a uma denominação literal, e uma não correlação com demais abordagens que a formação possibilitou sobre essa discussão, a exemplo dos componentes que integram o Eixo de Formação Seminários Temáticos como *Educação, Memória e Identidade* e *África, diáspora e culturas afro-brasileiras*, ambos com carga horária de 60 horas.

Trago em específico estes dois Componentes, pois foram ministrados pelo professor Y, um docente que se encontra presente em todos os relatos ao adentrarmos nesta temática, e que não poderia deixar de trazer a esta escrita, por ter marcado a formação desses docentes, mostrando a possibilidade em levar a temática para diferentes discussões, pois como nos trouxe a egressa Carolina “independente do conteúdo trabalhado, ele sempre fazia um recorte racial, Y sempre trazia essa questão em debate” (Encontro III, 10 nov. 2022).

Ainda sobre este professor, o egresso Abdias também traz este docente em seus relatos:

[...] eu acho que na UFSB foi só Y que marcou essa parte, né!? Ele é aquele cara que solitariamente defendia a bandeira, defendia a bandeira, mostrava as dificuldades que a gente tinha, mas que era possível trabalhar e chegar aonde queria. Os outros defendem a bandeira, mas não levanta o mastro, né!? Defende, mas não dá aquela real importância que o assunto deve ser tratado. Então assim, só com ele mesmo, com ele realmente teve uma abertura boa, aprendi a valorizar mais esse lado, né!? E aprendi também que na Educação Básica, principalmente na Educação Básica esse assunto, se a gente não souber tratar ele, deixa muita gente no cantinho da sala escondido, muita gente sem conseguir falar.” (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

O professor Y, homem negro, que possui experiência docente na Educação Básica e também no Ensino Superior, sempre nos proporcionava em suas aulas, uma imersão nas discussões das relações étnico-raciais. No meu caso, foi o primeiro a me fazer refletir sobre como o corpo de mulheres e homens negros é visto em sociedade, quando assisti ao filme *Quanto vale ou é por quilo?*, dirigido por Sérgio Bianchi (2005), exibido no CC ministrado por ele, início da formação da LICHS-CPF.

Abdias também relata que, dentre as práticas docentes que o marcaram durante a LICHS-CPF, houve uma experiência vivida em um dos CCs ministrados por este docente, o que denota a responsabilidade e participação que um professor exerce na formação para a docência:

[...] nós fizemos um trabalho com Y, e aí onde eu interpretei o Abdias do Nascimento [...] É uma coisa simples, mas pra mim teve uma importância muito grande, por que quando o professor Y trouxe Luiz Gama, Abdias do Nascimento, José do Patrocínio para a sala de aula, aí sim eu comecei a me sentir representado, porque até então era só autores estrangeiros, né!? Europeu, branco e que, no fundo no fundo não tem tanto a ver com a gente assim, eu queria falar de pessoas que tinha a ver comigo, **e o Abdias tem tudo a ver comigo**. Assim, quando eu vi ele trazer essas pessoas pra sala, pra discussão, assim para o dia a dia nosso na sala de aula, foi muito bom! Eu me senti super à vontade para fazer o trabalho, e sem contar que eu acho ele um professor magnífico, um dos melhores professores que eu já tive, mas quando ele deu essa abertura pra poder trabalhar isso, eu me lembro que eu construir um poema (Anexo A), foi algo que pra mim ficou para a minha vida, eu aprendi ali, que além do que eu jamais iria esquecer das raízes que cada um traça na sua vida pessoal, mas saber que não importa onde você tá, você tem que falar do seu povo, você tem que falar do seu povo, da sua gente, da sua história, e falar de uma forma bonita, por que o nosso povo tem uma contribuição muito grande (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Trazer a referência deste professor para esta escrita, ao abordar sobre a interação da política afirmativa da educação das relações étnico-raciais com a formação inicial docente, neste caso a LICHS-CPF, mostra o papel das atrizes e atores sociais na real implementação de tais políticas no cenário educacional.

Iniciativas como estas se apresentam em um processo de articulação que visa à consciência racial, que pode ser definida como um ideal quilombista, capaz de mobilizar a memória e a consciência do negro brasileiro, ao considerar as problematizações em torno do contexto de exploração ao qual esteve subjugado e que, ainda se reverbera na sociedade, para com isso promover uma consciência negra (NASCIMENTO, 1980).

No caso aqui apresentado, podemos pensar na ruptura do molde eurocêntrico e científico na formação de docentes e, em paralelo, uma formação crítica dos envolvidos neste processo. Afinal, “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Demais professores também tiveram à frente dessa discussão durante a formação, porém a referência deste professor, em específico, ecoou em todos os relatos com maior notoriedade e representação, deixando evidenciar uma atitude pedagógica em que o professor consegue compartilhar ensinamentos visando à construção de uma prática docente crítica.

Então isso marcou muito pra mim, muito, muito mesmo, porque ele pegou o componente todo pra tratar desse assunto, não foi uma aula, duas, ele pegou todo um componente pra tratar desse assunto, deu oportunidade pra falar, discordar, pra mim isso foi muito importante [...]. Foi importante, pelo seguinte, eu já conhecia a obra do Abdias, e toda contribuição dele, né!? Assim como dos outros que foi falado, como Luíz Gama, José do Patrocínio, os irmãos Rebouças, mas assim, não ver na universidade é como se essa intelectualidade não fosse importante, assim se não fosse falado, se não fosse tratado lá dentro, é como se não tivesse importância, é como fosse menos importante do que o outro, é como se eu fosse falar do abolicionismo, por exemplo, fosse falar do Joaquim Nabuco, foi um cara que eu admiro, tem uma contribuição muito grande na abolição, Joaquim Nabuco é branco, senador da república, filho de um senador, teve sua contribuição, mas é um homem branco. Então assim, se eu falo do Nabuco, mas eu não falo do Patrocínio, eu tô desmerecendo a contribuição do Patrocínio, então assim, eu não quero que fale só da minha parte, né? quero que fale de todos, quero que seja igual, quero que seja tratado de uma forma igualitária, e eu não vinha vendo isso na universidade. Universidade sempre citando, teóricos/autores europeus, brancos. Assim, com uma contribuição, sim, positiva, sim, mas que não é única, não é única, e quando eu vi isso sendo tratado na Universidade, valorizou mais ainda, eu sabia que tinha valor, mas valorizou muito mais pra mim, e faz com que eu possa ser um professor que vou levando isso pra frente, eu levo isso todos os dias pra frente, né!? [...] (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

O trabalho deste professor nos convida a refletir sobre a implicação do sujeito com a discussão fomentada. Dos egressos que afirmaram ter conseguido alcançar uma aproximação e bom aprendizado sobre a temática, nos chama a atenção em seus relatos haver um envolvimento, cujos detalhes denotam uma imersão na discussão, como nos casos de Malcolm e Abdias:

Concordo com os colegas, acho que deveria ser uma matéria mais densa, especificamente sobre isso, sobre essa temática, mas eu conseguir ir absorvendo, catando essas perspectivas, os teóricos, né!? Inclusive dentro do curso eu conseguir participar de dois “Arvorecer Negro”, aliás três, porque participei do terceiro este ano, aliás tá acontecendo, participei ontem. Um desses encontros eu tive a oportunidade de participar da palestra do Kabengele Munanga. Então, dentro do curso de forma geral, eu achei que foi bacana essa interação do curso com relações étnico-raciais, né!? Poderia ser melhor? Poderia! Mas se a gente for analisar, eu, pelo menos, se eu for analisar os outros componentes similares a este, deu pra dar um embasamento, um embasamento melhor, e complementar o que por ventura eu possa não ter visto no componente Educação e relações étnico-raciais (Malcolm, Encontro III, 10 nov. 2022).

Neste relato a implicação do egresso Malcolm, o direcionou a formações livres sobre a temática, como as participações no evento promovido pelo Instituto Federal Baiano (IF-Baiano) de Teixeira de Freitas-BA, que todos os anos promove o *Arvorecer Negro*, cujas temáticas trazem as relações étnico-raciais, a partir de diferentes contextos e realidades da sociedade.

No caso de Abdias, sua implicação demonstra um olhar atento, de alguém que se volta para si, consegue se reconhecer racialmente e, a partir disso, manifesta o direito de ver os seus nas discussões apresentadas na universidade:

Então assim, você passar na universidade, você já tá quase saindo da universidade e ninguém falar sobre isso, sendo que você é negro, se reconhece como negro, pertence há um povo que tem uma contribuição gigantesca nesse país pra ser o que é, e ninguém toca no assunto, aí quando toca é só pra falar da escravidão que tivemos, pessoas escravizadas... sim, isso nós já sabemos, agora e o outro lado, e os intelectuais? Os artistas? Os escritores? Os jornalistas, né!? Onde ficam essas pessoas? (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

Ao trazerem em seus relatos a referência do Professor Y, é essencial considerarmos que o docente busca desenvolver um trabalho que fique, permaneça no processo de formação dos docentes que passam pela etapa inicial durante a licenciatura.

O que o egresso Abdias aponta como sendo um trabalho solitário e que, em meio aos que também levantam a bandeira, ele é aquele que levanta a bandeira e sustenta o

mastro, gera uma reflexão sobre como as formações iniciais docentes têm interagido com esta temática, a partir de certa imparcialidade dos professores que compõem o corpo docente destas formações.

Essas indagações nos conduzem a pensar nos desafios da implementação dessas políticas, reconhecendo o trabalho de professores que isoladamente abraçam o compromisso com a pauta. Porém, deve-se atentar que para serem implementadas, as políticas carecem de apoio e participação do coletivo e que, independente da condição racial, deve haver diálogo e planejamento acerca desta discussão durante toda a formação, considerando que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

A respeito do não envolvimento com esta temática, nos relatos de Dandara e Carolina, elas apresentaram uma crítica em relação a postura da universidade durante a formação na LICHS-CPF em que, segundo as egressas pode-se notar uma predileção da instituição a um curso em específico:

Eu lembro que teve aquele evento “Negro Entoou”, que foi um evento que começou a pensar sobre esses temas e tudo mais, porque eu acho que faltou a universidade abraçar mais, faltou a universidade dar mais atenção porque era um tema muito importante, era um evento muito importante, que foi organizado pela gente, estudantes. Eu participei, ajudei em alguma área organizando, não me lembro o quê. Mas eu acho que, de uma forma geral, pra uma universidade com tanta coisa que dizem, e tal, num sei o quê, faltou falar mais sobre esse tema, faltou dar mais atenção, eu acho que começou com algo muito bonito demais, a universidade e tudo, eu acho que até a própria UFSB foi se perdendo no meio do caminho, com toda a questão e atenção que a gente sabe, que quando se falou de trazer Medicina pra Teixeira, para o polo daqui, aí a cidade abriu os olhos, o governo abriu os olhos pra toda essa questão, por que antes era só a Universidade Federal que tinha, agora é a Universidade Federal que tem Medicina, parece até que os outros cursos não existem, né!? (Dandara, Encontro III, 10 nov. 2022).

Concordo muito com Dandara que a universidade se perdeu, né!? Ela começa com... descortina... aí ela te diz assim: “A gente vai trabalhar isso!” A minha impressão era essa assim, sabe? Em relação a questão racial ía ser muito discutida e não foi, aí em contrapartida, é aquela pancada que vem, aí vem a Medicina, que tá extremamente ligada a essa questão porque é um curso de elite, e aí é que a gente encontra... pode fazer lá um recorte lá pra ver a quantidade de estudantes, né!? Se a gente for fazer esse recorte. E aí, eu acredito que se perdeu muito aí, e aí sem contar... justamente isso, virou a Universidade da Medicina, a gente sentiu bem isso na pele [...] (Carolina, Encontro III, 10 nov. 2022).

Os relatos revelaram o contexto vivenciado durante a Licenciatura, que era recorrente. As insatisfações dos estudantes em relação ao modo como a Instituição privilegiava o curso de Medicina, também situado no *Campus* Paulo Freire, de maneira

que os licenciandos, por vezes, sentiam-se vulnerabilizados quanto a interação da Universidade com a Licenciatura Interdisciplinar e a sua arquitetura curricular.

Diante das críticas apresentadas por parte dos egressos quanto ao não aprendizado sobre a temática das relações étnico-raciais, Carolina relata:

não tenho propriedade alguma, mas eu acredito que poderia ter sido mais rico [...] (Encontro III, 10 nov. 2022).

Leva-nos a pensar sobre a implicação e os modos de compreender a educação das relações étnico-raciais, ao considerarmos que a egressa se considera inapta para abordar esta temática. Em comparação a outros relatos, ela nos mostra em suas práticas de estágio durante a LICHS-CPF, uma atenção ao outro, que pode ter sido um estudante negro ou indígena, a quem nunca pode ter sido direcionado um olhar sobre suas especificidades.

Desse modo, podemos refletir acerca do encontro com a educação das relações étnico-raciais durante a formação inicial docente, que ainda apresenta desafios em meio a um caminho de possibilidades. Como nos mostra a formação da LICHS-CPF, ao tecer aprendizados que denotam o fomento de um olhar para o Outro.

De fato, dentre as lacunas, percebemos que ainda há uma fragmentação do debate, mesmo em uma formação cuja abordagem é interdisciplinar. Essa ruptura ocorre na medida em que a discussão se restringe aos componentes sobre a temática e apenas aos docentes implicados na discussão.

Mas cabe ainda, dentre as muitas reflexões que este estudo proporciona, pensarmos na constituição da postura docente que foi possível identificar através desta pesquisa, que se relaciona com o processo de alteridade, processo este dotado de autorreflexão e de autoformação, que tende a aproximar pessoas que, no contexto educacional, visa possibilitar pontes entre docente, estudante e o contexto de vida (LARROSA, 2011).

Teve um dia que aconteceu uma coisa no estágio, tava eu, Carolina e [uma outra colega de formação] a menina simplesmente... surtou por causa de um pirulito, cê lembra disso Carolina? A menina chutou a mesa, chutou a cadeira porque dois colegas pegaram um pirulito, e saiu da sala, surtou, surtou, sabe? E a gente ficou assustada com aquilo e tal, e aí depois a gente conversando com ela, ela falou que algum tempo atrás ela tinha perdido a mãe dela pro câncer e que ela tinha descoberto que ela tava com câncer também, tava fazendo as biópsias, tava com câncer, acho que na garganta ou foi na tireóide, alguma coisa assim. E aí tipo assim, ela não surtou por causa do pirulito, ela já tava carregando um monte de dor lá atrás, um monte de peso, e aí qualquer

coisinha foi só o ápice pra ela poder estourar, não por causa do pirulito, mas por que ela já estava muito, com muitas dores, com muito peso nas costas. E, infelizmente, a professora simplesmente ela saiu da sala, depois veio o diretor, e aí a menina simplesmente pediu desculpa para a professora e pronto, acabou, ninguém quis saber por que que aconteceu aquilo, a gente que foi curiosa mesmo e foi conversar com ela, e a gente acabou percebendo tudo isso (Dandara, Encontro I, 07 mar. 2022).

Compreendemos ainda que a LICHS-CPF possui ainda o desafio de pensar no modo como tem interagido com a educação das relações étnico-raciais, mas também que os docentes egressos desta formação possuem uma abertura para atuarem a partir da ênfase na alteridade. A entrada e formação destes docentes retratam uma das conquistas alcançadas pelas Políticas de Ações Afirmativas, pois como afirma Gomes *et al.* (2021), dentre estes ganhos há a entrada de jovens que, a partir de suas realidades, passaram a reivindicar o conhecimento apresentado nas universidades e, com isso, contribuíram com epistemologias outras, que conferem sentidos às suas trajetórias e realidades:

[...] a adoção da Lei 12.711/12 visibilizou ainda mais nas instituições públicas de ensino superior uma produção epistemológica que deu nova vida e ânimo à extensão, ao ensino, à pesquisa e à internacionalização. Vários conceitos e categorias analíticas com os quais estamos comodamente acostumados a trabalhar têm sido indagados pela juventude negra, periférica, quilombola, do campo, indígena, trans que chegou por direito ao ensino superior, trazendo a sua corporeidade, sua experiência estética, outros conceitos, outros autores e autoras, outras indagações advindas das suas experiências sociais. Isso tem feito a universidade repensar a sua relação com o conhecimento (GOMES *et al.*, 2021, p. 10).

Esse avanço nos mostra a necessidade que povos negros, indígenas e demais grupos excluídos socialmente, têm de ocupar espaços como a universidade, pois sem nós não haveria discussões e abordagens para nós. Estes relatos mostram a presença de professores negros e/ou indígenas implicados com a temática étnico-racial, o que converge na formação dos seus pares, de modo que estes cruzamentos sejam formativos na vida e na docência:

Eu tenho hoje situações em sala de aula, por exemplo, que por dificuldades do dia-a-dia, né!? O aluno tá com fome, mas não fala. Então assim, com o Professor Y eu aprendi uma coisa, ter percepção de observar as coisas, sem precisar que o outro fale, né!? A gente aprende a observar o negócio preciso. Hoje eu sei aproximar do meu aluno, conversar, puxo um outro assunto não aquele diretamente, depois eu consigo chegar nesse assunto, e ele me fala de forma bem confiante. Então, eu aprendi isso com o Professor Y, a ter essa percepção, a observar melhor as coisas, né!? A olhar pra minha realidade de vida e tentar imaginar a do outro [...] (Abdias, Encontro III, 10 nov. 2022).

4.2 UM DIÁLOGO DE POSSIBILIDADES COM O CAMPO TEÓRICO

Após aproximação entre as vivências e a legislação da educação das relações étnico-raciais, considero relevante dialogar com as perspectivas teóricas de pensadoras sobre essa temática. É preciso demarcar algumas possibilidades que se apresentam enquanto reflexões e atitudes, que tendem a contribuir para uma realidade de atuação a partir de um compromisso ético e político.

Para compor este diálogo as educadoras e militantes negras, Nilma Lino Gomes (2005, 2008); Ana Célia da Silva (2005) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), nos ajudarão a compreender problemáticas concernentes à representação do negro no livro didático; à superficialidade do ensino em torno da temática étnico-racial; e, em paralelo, as contribuições acerca das estratégias para uma atuação docente ética diante das questões étnico-raciais.

Vimos como a educação das relações étnico-raciais se apresentou falha para parte dos egressos, mas percebemos também as críticas e proposições acerca dos trabalhos acompanhados durante a educação básica, seja como estudante, seja em práticas de estágio durante a formação inicial docente.

Nesse sentido, a educadora Ana Célia da Silva (2005), ao propor possibilidades de desconstrução do livro didático, que ainda apresenta o negro em um lugar subalternizado, abre espaço de reflexões para as formações docentes. A autora destaca que o uso do livro didático é uma realidade em muitas escolas públicas do país e que, muitas vezes, consiste no único recurso de leitura que diversos estudantes de baixa condição social possuem:

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas (SILVA, 2005, p. 23).

Ao considerar essas realidades, a autora nos chama atenção quanto ao grau de importância atribuído ao livro didático e o “[...] caráter de verdade que lhe é conferido [...] pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23).

Com seu olhar crítico perante às realidades, Silva (2005) atenta para as questões que se apresentam no contexto da sociedade brasileira em relação ao negro, a exemplo

da inferioridade intelectual; o conceito de pobreza; estereótipos de feio, sujo, mau; o conceito da minoria negra, entre outras questões. A educadora aponta caminhos para uma prática docente crítica, alerta ao material utilizado, pois, segundo a autora,

a presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24).

Em seu trabalho, ao utilizar termos como: desconstrução, ressignificação, requalificação, reconstrução, todos esses direcionados há alguma problemática identificada em livros didáticos, a exemplo da inferioridade intelectual, Silva (2005) destaca os efeitos subjetivos desse tipo de estereótipo socialmente propagado, e nos leva a refletir sobre a necessidade essa “corrigir a auto-rejeição”:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. Os sinais da auto-rejeição são visíveis nos descendentes de africanos, bem como nos descendentes de indígenas aculturados na América Latina (SILVA, 2005, p. 30).

Aliada aos caminhos propostos pela educadora Ana Célia Silva (2005), podemos pensar no relato da egressa Dandara, acerca do livro didático que teve acesso na Educação Básica, e as representações nele contidas sobre o negro, assim como também refletirmos em torno da sua compreensão quanto a essas representações nos livros. Silva (2005, p. 33) chama atenção para que as formações do professor do Ensino Fundamental, mas aqui também direcionado as formações para as demais etapas de ensino, atentem para a produção de um olhar crítico,

[...] no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania.

Demais materiais didáticos também carecem de atenção, porém, também podem ser instrumentos de formação para novas estratégias de atuação, como nos traz a

educadora Nilma Lino Gomes (2005) ao indicar o documentário *Olhos Azuis*¹⁸. Gomes (2005) enfatiza que, ao apresentar essa experiência, via documentário, não busca estimular nenhum profissional da educação a realizá-la sem haver preparo adequado e compreensão da temática. Contudo, este material serve

[...] para aguçar as nossas reflexões sobre a realidade racial dos negros no Brasil. Ele também pode nos ajudar a pensar o tratamento que a escola tem dado a essa questão. Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (GOMES, 2005, p. 146).

Dentre profundas reflexões, a educadora problematiza o que ainda é observado, professores que desconsideram as discussões étnico-raciais na educação, atribuindo-as a outros campos do conhecimento. Isso “demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (GOMES, 2005, p. 146).

Para romper com essa compreensão, a educadora aponta que se faz necessário passar a considerar a escola um conjunto de fatores que a constitui com “[...] saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural [...]” (GOMES, 2005, p. 147). Os professores precisam compreender que o processo educacional se faz em um conjunto de marcadores como

¹⁸ Em seu texto *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação* (2005), a autora inicialmente apresenta o trabalho de uma professora norte americana, que resultou no documentário *Olhos Azuis* (1996). Enquanto mulher branca, esta professora buscou realizar um trabalho que desse conta de responder à questão levantada pelas crianças brancas, as quais gostariam de saber os motivos que levaram a morte de Martin Luther King. A partir daí a professora buscou explicar sobre o racismo e os seus impactos na vida dos negros. O trabalho proposto à turma de crianças foi organizado de modo que aqueles que tinham olhos azuis seriam discriminados por aqueles que não tinham olhos azuis. Durante um dia letivo, as crianças viveram essa experiência e, ao final, em uma avaliação coletiva, relataram ter sentido uma série de sentimentos que não os fizeram bem como raiva, impotência, inferioridade, incapacidade, entre outros. Após esse momento, a professora explicou sobre o processo escravista e seus desdobramentos como o racismo, indo de encontro as lutas pelos direitos lideradas por Martin Luther King. Se colocar no lugar do outro foi a estratégia encontrada por esta professora, e que melhor se adequaria para contemplar a questão inicialmente levantada pelas crianças. Este trabalho recebeu muitas críticas dos pais e a professora foi perseguida, prejudicando também os negócios de sua família. Porém, mesmo diante deste cenário de represálias, a docente se manteve ativa contra o racismo e sua luta buscava justamente formar pessoas que não compactuassem com o racismo.

[...] a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (SILVA, 2005, p. 147).

Logo, podemos considerar o processo educacional a partir de uma perspectiva mais ampliada, que contempla aspectos para uma formação humana não reduzida e tecnicista. Nesta discussão, Gomes (2005) alerta para a necessidade de que os professores, que trabalham no combate ao racismo na escola, tenham consciência sobre haver uma estrutura opressora no ambiente escolar, apontando que, diante do contexto histórico brasileiro, apoiado no mito da democracia racial, ainda é possível visualizar profissionais que negam esta realidade, atribuindo a existência do racismo à sociedades e acontecimentos históricos outros.

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p. 148).

Para Gomes (2005, p. 149), a teoria presente na formação do professor precisa interagir com práticas concretas, promovendo vivência que venham convergir em “[...] estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”.

Essa proposição da educadora, compreende que:

[...] o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 149).

Neste sentido, a autora complementa que, ao tratar sobre as estratégias de combate ao racismo e valorização da população negra na escola, nos deparamos com os valores das pessoas. Sendo assim, temos que lidar com aspectos subjetivos como a autonomia do professor.

Sobre isso, a autora nos mostra que essa questão tem sido deturpada, e acaba por respaldar práticas que naturalizam o racismo, pois se apresentam antiéticas. No entanto, não se trata de retirar a autonomia do professor, mas de questionar e rever os modos que vêm sendo utilizada.

[...] não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola (GOMES, 2005, p. 150).

Por revisão das práticas docentes, Gomes (2005, p. 151) as entende como “novas posturas diante da questão racial”, e reafirma a necessidade de ampliar e da participação de organizações populares e demais seguimentos que contribuam com uma formação crítica acerca da questão étnico-racial.

Em diálogo com essa perspectiva de trabalho, a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) nos apresentam enquanto possibilidade de trabalho na educação, o estudo das Africanidades Brasileiras, alertando para a necessidade de uma não superficialidade perante às nossas tradições. Pois, ao se trabalhar com essa temática, o professor deve ir além e abordar sobre os processos que culminaram no conjunto de elementos culturais presentes no território brasileiro, já que as

Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram (SILVA, 2005, p. 156).

Ao estudar africanidades brasileiras, refletimos sobre a necessidade de haver exigências que discutam a respeito da pedagogia antirracista, em que deve haver o diálogo, a reconstrução do discurso e da ação pedagógica e o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira (SILVA, 2005). A autora apresenta que tal estudo pode se consolidar numa perspectiva que contemple diferentes disciplinas, tendo em vista que sua abordagem corresponde a um amplo escopo epistemológico.

Essa perspectiva de trabalho apresentada por Silva (2005) recai sobre a possibilidade de uma articulação interdisciplinar, capaz de dar movimento a um significativo conjunto de disciplinas, que em seu texto apresenta a Matemática, Ciências, Educação Física, Artes Plásticas, Sociologia, Literatura, História, entre outros.

Para haver o estudo das africanidades brasileiras, Silva (2005, p. 169) argumenta que se faz necessário uma imersão e

[...] convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país.

Pois “tais trocas encaminharão ao conhecimento e interpretação dos significados de textos, edificações, produção cotidiana e também artística, tradições do povo negro brasileiro” (SILVA, 2005, p. 170), gerando compreensões da diversidade étnico-racial brasileira, contribuindo com o reconhecimento da potencialidade de um povo.

Neste cruzamento de ideias e proposições, que se orientam com base na legislação de uma educação das relações étnico-raciais, a educadora Nilma Lino Gomes (2008) nos convida a refletir sobre a Lei 10.6369/2003, no que concernem os desafios para a sua implementação. Ela destaca os marcadores que se impõem perante uma prática ética desta política de ação afirmativa, pois “essa reflexão é um caminho interessante para ponderarmos sobre os limites e as possibilidades da lei, suas implicações na formação de professores e professoras e na sala de aula” (GOMES, 2008, p. 69).

Segundo Gomes (2008) o processo de aceitação da Lei 10.639/2003 se implica no contexto histórico deste país, em que ainda sobrevive a crença no mito da democracia racial e da ideia de todos serem iguais, contribuindo com a tácita negação da discussão étnico-racial no ambiente escolar. A autora enfatiza que o trabalho em torno desta lei, dentre as muitas articulações, compreende ainda a possibilidade de abordar sobre a subjetividade de negros e brancos, quanto aos efeitos do racismo.

Gomes (2008) defende ser necessário integrar os estudantes brancos, ao discutir sobre a formação da branquitude no Brasil (BENTO, 2022) e o padrão branco como referência para os demais.

No contexto da Lei 10.639/03, essa discussão deveria fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula. Afinal, quando discutimos sobre identidade negra, será que refletimos e questionamos a identidade racial do branco? Qual foi o legado da escravidão para o branco? Qual é a herança simbólica que os brancos carregaram da escravidão? Como os seus antepassados são vistos? Qual é a dimensão étnico-racial dessa ancestralidade? Além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil em detrimento dos negros, os quais são comprovados pelas pesquisas sobre desigualdades sociais em nosso país, será que refletimos sobre os benefícios simbólicos de “ser branco no Brasil?” (GOMES, 2008, p. 73-74).

Outro apontamento da autora versa sobre um conhecimento falho a respeito do continente africano, de modo que ainda imperam concepções estereotipadas de África e seus povos, levantando algumas reflexões:

A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade tem contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negras? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, tem a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? (GOMES, 2008, p. 76).

As questões apresentadas por Gomes, podem ser respondidas na medida em que nos aproximamos de uma realidade em que docentes apresentam uma percepção ampla quanto ao *Perigo de uma história única*.¹⁹

[...] a história negra vai muito além, vai muito além, né!? A gente foi, nós fomos trazidos da nossa terra, saímos... fomos obrigados, trazidos a força da África, pra vim pro Brasil pra ser escravizado, pra perder a sua identidade porque até o nome da gente... até os nossos nomes trocaram. A gente não podia exercer a nossa religião, e quando chega aqui, “ah, vamos falar da comida”, “ah, vamos falar das vestimentas” “ah, vamos falar disso, vamos falar daquilo”, parece que tem medo de tocar no assunto, parece que tem medo de falar que: “Não, os portugueses foram lá para a África e trouxeram negros pro Brasil, e esses negros foram escravizados, reis, rainhas, príncipes vieram pro Brasil, perderam a sua identidade, foram obrigados a mudar de nome, foram obrigados a se batizar, e foram escravizados por muitos anos, né!?” [...] não traz um negro como um herói, não traz um negro contando a história daquele negro, do que aconteceu, da luta que ele teve pra poder... Aí fica lá falando bonitinho “ah, princesa Isabel assinou a Lei Aurea lá porque ela era boazinha, né, e queria ver os negros... não queria mais escravidão no Brasil”. Gente, pelo amor né, não queria mais escravidão no Brasil porque o Brasil foi o último país a assinar a tornar os negros livres, né, aí não convinha mais, não pegava mais bem porque toda a Europa e toda a América não existiam mais pessoas escravadas, ninguém mais era escravo. Então, pra que que a gente... não, então vamos porque é bom, comercialmente falando, é

¹⁹ Conceito cunhado e detalhado pela autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), em livro com este mesmo título.

bom pro capitalismo. Então, ninguém foi bonzinho nessa história, e quis liberar os negros, né!? (Dandara, Encontro II, 25 jul. 2022).

Para a autora, ao desenvolver “o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil [...]” (GOMES, 2008, p. 77), haja vista que os estudantes passariam a ter um conhecimento abrangente, apresentando diferentes dimensões das riquezas, bem como os impactos do colonialismo neste território.

Para colaborar com a construção de uma formação para a diversidade étnico-racial, a autora enfatiza o papel desta lei, que atrelada as Diretrizes Curriculares Nacionais, possui um caráter mais amplo de discussão, não se restringindo a História, possibilitando um diálogo com os demais campos do conhecimento.

Este diálogo, segundo Gomes (2008, p. 71-72), versa sobre a possibilidade de se trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, pois “esse é um exercício que precisamos fazer para desenvolvermos estratégias pedagógicas para implementação da lei”. A autora adiciona que “a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial [...]” (GOMES, 2008, p. 86).

Deste modo, apresenta enquanto possibilidade de estratégia pedagógica, projetos interdisciplinares que visem: “[...] estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola objetivos e que deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes” (GOMES, 2008, p. 86-87).

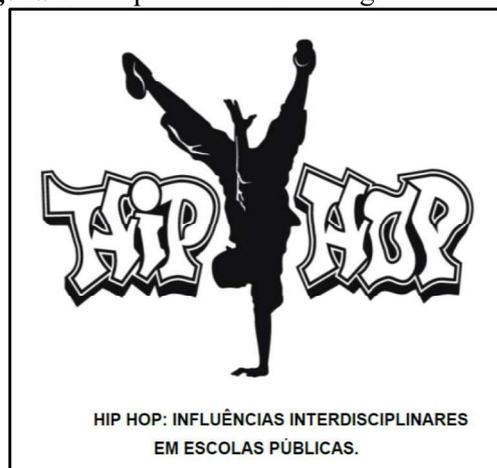
Notamos que, dentre as estratégias de novas perspectivas de trabalho para a educação das relações étnico-raciais, as autoras trazem a proposta interdisciplinar capaz de trabalhar em uma coletividade de saberes. Sobre esta perspectiva de atuação, o egresso Malcolm nos mostrou em relato, anteriormente apresentado, o trabalho realizado durante o estágio, em que segundo ele objetivou “[...] recrutar estudantes que gostavam da cultura *Hip Hop* para participar [...]” e que ao final conseguiu realizar a noite de batalhas com a participação de pessoas da comunidade externa ao ambiente escolar “[...] era alunos da escola e convidados de outras escolas e de artistas daqui da cidade mesmo, rappers, cantores, poetas e tal”.

O trabalho realizado por Malcom representa uma interpretação não equivocada da lei, pois como nos apresenta Gomes (2008), atividades que revelam a cultura dos

jovens devem inserir os estudantes da escola que se interessam e/ou participam do tema, a exemplo do *Hip Hop*.

A experiência de Malcom durante o estágio levou a desenvolver ao final do curso um trabalho²⁰ que contempla a história do *Hip Hop*, demarcando a relação deste movimento com as heranças do povo negro.

Figura 2 – Capa do trabalho do egresso Malcom



Fonte: Acervo pessoal do participante.

Com o *Hip Hop* como temática central, o material possibilita aos profissionais da educação uma imersão em uma proposta interdisciplinar (Anexo B), apresentando os caminhos possíveis para uma atuação docente que privilegie a discussão das relações étnico-raciais. Sua narrativa também se faz presente neste trabalho, possibilitando a nós, leitores, compreendermos aspectos subjetivos relevantes a uma formação docente comprometida com as questões étnico-raciais.

O HIP HOP NA MINHA QUEBRADA²¹

O Hip Hop entrou em minha vida no ensino médio. Era o som que ligava na época. Curtia Racionais, Marcelo D2, Gabriel “O pensador”, RZO, Negra Li, 50 cent, Dexter e diversos outros que também expunham ideias fortes sobre a problemática típica que um jovem preto enfrenta em uma sociedade racista, que impõe e expõe o preconceito estrutural desde sempre.

Eu era um aluno mediano. Não me destacava muito nas [matérias] da área das ciências exatas, tinha um pouco de dificuldade em inglês também. Mas quando as disciplinas eram da área de Humanas, era outra história, por essa área compor uma história relacionada a minha, ah... eu gostava demais.

²⁰ (PEREIRA, M. S. **Hip Hop**: influências interdisciplinares em escolas públicas. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, Universidade Federal do Sul da Bahia/Campus Paulo Freire: Produto Didático – Livreto, 2021).

²¹ Trecho extraído da produção acima mencionada (PEREIRA, 2021, p. 20-23).

Artes, Educação Física, Geografia, era minha praia. Lembro da primeira vez que me apresentei na gincana da escola CETAB (Centro Educacional Timóteo Alves de Brito em Teixeira de Freitas) em novembro de 2004. Cantei a música Racismo é Burrice de Gabriel “O Pensador” que começa assim:

Salve, meus irmãos africanos
E lusitanos, do outro lado do oceano
O Atlântico é pequeno pra nos separar
Porque o sangue é mais forte que a água do mar

Pô, muito forte isso.

Eu via no Hip Hop uma válvula de escape, onde podia falar o que sentia, via e vivia. Meus escritos eram a forma de expressar o que queria falar, mas não podia ou não conseguia. Por não ter coragem, por não ter quem ouvisse ou simplesmente por não saber argumentar, extravasar o que estava na mente. Escrevia muito, mas na maioria das vezes meus textos se perdiam com o tempo em cadernos velhos, que ia para o lixo. Minha mãe não gostava muito de rap. Era música de malandro – dizia ela. “Pare de falar essas girias”, “olhe com quem você anda”, “não chegue tarde”, “não use o boné para trás”.

Eram preocupações típicas de uma mãe que sabia que seu filho poderia ser abordado em uma “batida policial”. Ser confundido, sei lá. Isso aconteceu duas vezes. Enquanto voltava da escola, ouvindo rap e com o boné para traz. Assim como Mano Brawn disse na música Capítulo 4, Versículo 3 (1997): “60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial”.

Nunca perdi o estilo do gueto, parei de escrever, mas o feeling continua em minhas veias. Quem nasce/criança cresce/vive na periferia começa a entender desde cedo o que pode e o que não pode fazer. A educação formal (escola), o esporte, a arte são fundamentais para distanciar a criança da violência, das drogas e do tráfico. Mas desde cedo, o cotidiano da periferia se encarrega de mostrar o que acontece com quem procura um atalho.

Sabotage (1997) diz o seguinte:

Essa é a verdade, criança aprende cedo a ter caráter
A distinguir sua classe, estude, marque
Seja um mártir, às vezes um Luther King, um Sabotage.

Voltando um pouco à minha infância, lembro-me que até os 10 anos (1998) morava em Salvador. Minha casa ficava em uma favela perigosa. O tráfico comandava a quebrada onde eu vivia. Nessa época moravam eu, minha mãe e minha irmã do meio. Isso mesmo! Uma mãe solteira, uma adolescente de 16 anos e eu, em mais uma das milhares de favelas do Brasil. Mas assim como relata Sabotage (1997), “a criança aprende cedo a ter caráter, distinguir sua classe.” Eu sempre soube meu lugar. A realidade na favela é difícil, nem todo mundo entende o cotidiano em um lugar onde é normal troca de tiro, drogas (ilícitas) e repressão. Mas não é só isso. Na quebrada tem de tudo. A solidariedade é genuína na favela. As pessoas se ajudam, se entendem e apoiam uns aos outros. Ao contrário do que a mídia apresenta, a quebrada era multifacetada, tinha coisas ruins (é verdade), mas também tinha muitas coisas boas. DJ Alpiste diz na música Na quebrada (2003):

[..] Você encontra de tudo na minha quebrada
Todo tipo de coisa lá na minha quebrada
Droga bebida lá na minha quebrada tem
Malandro otário ladrão sangue bom tem também
Você encontra mulher bonita na minha quebrada
Os manos do pagode estão na minha quebrada
Hip hop de primeira tem na minha quebrada
Por mim sempre estará muito bem representada.

Frente esta discussão teórica e das possibilidades de uma atuação voltada à diversidade étnico-racial, notamos que, durante as duas décadas de implementação de políticas de ações afirmativas para a educação, há uma série de discussões sobre a temática, bem como proposições a serem trabalhadas. Nesse sentido, justificativas sobre a escassez de material de trabalho acerca desta discussão são inapropriadas, podendo haver problematizações a respeito das práticas educacionais que ainda negam a educação orientada pelas relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, a experiência em acessar memórias não visitadas da minha história de vida, em formação, direcionaram-me a um movimento de reflexividade autobiográfica, que:

[...] dá conta da vitalidade do sujeito e do poder auto(trans)formador das narrativas de si, com grandes potencialidades para os estudos da memória, dos processos de aprendizagem, de construção identitária, enfim da formação humana (PASSEGGI, 2021, p. 110-111).

Nesse movimento, ao rememorar acontecimentos, a menina, curiosa para os estudos, que fui aos 4 anos de idade, me mostrou como foram os passos iniciais para a constituição e composição da trajetória de formação até aqui alcançada.

Ao pesquisar sobre o processo de formação inicial docente dos egressos da LICHS-CPF, do qual faço parte, tornou-se possível a compreensão a partir de um conjunto de fatores, cujo início corresponde as nossas histórias de vida e formação. Através dos relatos, identificamos os atravessamentos que, enquanto estratégias do projeto moderno colonial mantém os privilégios de determinados grupos sociais.

Contudo, foi observado que mesmo diante da presença destes obstáculos estruturais, também houve a presença de pessoas que marcaram esse processo, que compõem as encruzilhadas formativas. Nestes encontros houve trocas, aberturas de caminhos e compreensões para uma formação docente crítica e reflexiva.

Neste processo, cabe reconhecer que para muitos só é possível alcançar o Ensino Superior em uma Universidade Pública, quando houver articulações por parte do Estado que atendam às necessidades dos povos vulnerabilizados. Desse modo, compreende-se que o processo de formação inicial investigado ocorreu em meio a um conjunto de políticas públicas, cujo início é marcado pelo REUNI, que possibilitou a chegada da UFSB em Teixeira de Freitas-BA.

Seguido de políticas de ações afirmativas para a educação, a exemplo da Lei de Cotas, que viabilizou a entrada de pessoas com histórias de vida atravessadas por marcadores sócio-históricos, na universidade pública, bem como a política de assistência estudantil, que contribuiu para a permanência na formação. A abertura das políticas públicas viabilizou essa perspectiva de formação, na qual observou-se que a formação docente para a alteridade assegura o diálogo com a diversidade.

A formação da LICHS-CPF tende a ser um período de reflexão sobre o ato de ensinar e sobre o processo de aprender, que Paulo Freire (1996) sempre chamou a atenção, e nos orienta, a partir da *Pedagogia da Autonomia*.

Desse modo, ficou evidenciado que a formação inicial docente aguçou nos egressos posturas para uma perspectiva de atuação crítica, tais como: o olhar sensível perante o outro e as diferentes realidades; a consideração de perspectivas outras de ensino; a percepção quanto ao *Perigo de uma história única*; e atitude interdisciplinar, que corresponde ao

[...] ato de vontade, quando acontece o envolvimento humano, a troca de experiências e conhecimentos, enfim, um comprometimento com a competência no ato de ensinar [...] que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar (TAVARES, 2008, p. 139).

A pesquisa também identificou lacunas no processo de formação inicial docente investigado, acerca da abordagem de temas fundamentais como a Educação das Relações Étnico-raciais. Sobre isso, foi possível observar que nesta formação existem possibilidades de articulação com a temática, a partir da relação de envolvimento que busca tecer com o campo subjetivo e a aprendizagem.

Concluimos que este é um diálogo importante a uma atuação docente que valoriza e contempla as diferenças. Isto posto é relevante citar a importância deste modelo de formação ser direcionado às estratégias que promovem maiores reflexões acerca da folclorização das pautas concernentes à educação das relações étnico-raciais, no contexto educacional no Extremo Sul da Bahia.

A formação da licenciatura tem dentre as suas responsabilidades, o acolhimento das realidades presentes, pois é primordial a formação considerar as trajetórias que conduziram os sujeitos à docência. Com isso, formações que dialogam com os contextos dos povos negros, indígenas e demais grupos postos à margem, que têm adentrado a universidade, ampliam as discussões com/sobre essas populações, concernentes ao campo teórico, nas pesquisas, e ao fomento de políticas públicas.

Neste sentido, esta pesquisa considera ainda a possibilidade da (auto)formação durante as formações iniciais da LICHS-CPF, ao proporcionar ao futuro educador um (re)encontro consigo. A partir deste movimento, refletimos sobre os caminhos que levaram a compreensão sobre as relações étnico-raciais, pois através de

[...] relatos autobiográficos educativos, bem como o exercício e as práticas de leitura, debates e escrita constituem uma alternativa para a formação de professores e a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas (JESUS, 1998, p. 110).

Portanto, não se pretende aqui esgotar as compreensões acerca desta investigação, mas a partir dela e demais encruzilhadas formativas, entender o compromisso em contribuir com reflexões em diferentes campos do conhecimento, imbricados à educação e às formações iniciais docentes, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. Dossiê Juventude e Trabalho. **Novos estudos**. CEBRAP: São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523-542, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/> Acesso em: 15 dez. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. **No centenário de Abdias Nascimento, luta contra racismo ainda é desafio**. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-03/no-centenario-de-abdias-nascimento-desigualdade-racial-diminuiu-mas> Acesso em: 08 abr. 2023.

ALMEIDA FILHO, N. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: desafios para a docência. *In*: CERVI, G; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Meta Editora, 2014, p. 21-28.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 16-32, 2008.

BAHIA. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Extremo Sul da Bahia**. Secretaria de Planejamento, 2016.

BAHIA. **UNEB Departamento de Educação – DEDC**, *Campus* Teixeira de Freitas. Disponível em: <https://dedc10.uneb.br/> Acesso em: 06 abr. 2023.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. A criação da universidade do estado da Bahia (UNEB), p. 29-44, Salvador: EDUFBA, 2009.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-86.

BRASIL. **Apoio à Permanência**. Universidade Federal do Sul da Bahia. janeiro de 2019. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/index.php?Itemid=565> Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:

Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Estudantes da UFSB iniciam o programa de intercâmbio no Uruguai.** Universidade Federal do Sul da Bahia. 15 de Março de 2018. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/index.php/component/content/article?id=566> Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.344/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Plano Orientador.** Universidade Federal do Sul da Bahia. Conselho Universitário Matriz (*pro tempore*), 2014. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf> Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.332 de 1983.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742> Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias.** Universidade Federal do Sul da Bahia (versão novembro, em revisão), 2016. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-CienciasHumanasSociais-20161.pdf> Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 29 set. 2021.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/> Acesso em: 31 mar. 2023.

CARNAÚBA, R. A. **Trajetórias de adolescentes negras e mães:** por outras Histórias, por outras Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Publicação PPGE-MP. DM – 2019, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – DF, 173 p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37558/1/2019_RayssaAra%C3%BAjoCarna%C3%BAb.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Feusp, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> Acesso em: 15 ago. 2019.

CÉSAIRE, A. **O discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. 1 ed., 1978.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2023.

CORREA, L. S. O Resgate de um Esquecimento: a colônia de Leopoldina. Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia: **GEOgraphia**, ano 7, n. 13. Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 87-111. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/831> Acesso em: 20 nov. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012, p. 523-740. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2023.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. *In.*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. Ensaio. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 31 mar. 2023.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In.*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos.** Malê: Rio de Janeiro, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. R. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 63, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/cdt6PLVVgWPMnvGRxNjsvMg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 mar. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018, p. 25-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x> Acesso em: 19 mar. 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, J. L. A. de.; MANCINI, K. C. **Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais**. Vitória: EDUFES, Rio de Janeiro, 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-38.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In.: CANDAU, V. M.; Moreira, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. *et al.* Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 mar. 2023.

GOMES, N. L. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Cadernos Pagú** (6-7) 1996, p. 67-82. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/31102009-090510gomes.pdf> Acesso em: 08 jun. 2023.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L.; XIMENES, S. B. Ações Afirmativas e a retomada democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pJXJLYybbWzjPhHLmr9Gcbt/> Acesso em: 08 mar. 2023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1 ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. 2014.

hooks, b. **Vivendo de amor**. O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe, v.2, p. 188-198, 2000.

JESUS, C. M. de. **O diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, L. de F. O. de. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. *In.*: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Educa Formação, 2002.

KUNZLER, L. **Contribuições do entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freireana para o ensino**. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Mestrado em Ensino. Lajeado-RS, 2021, p. 142. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/7b42f180-883f-4d8e-bcef-f5ccad86fbe2/content> Acesso em: 04 abr. 2023.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 04-27. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> Acesso em: 08 jun. 2023.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In.*: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *In.*: **37ª Reunião nacional da anped**, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**. Curitiba, vol. 4, n. 1, 2017, p. 256-281. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/?format=html> Acesso em: 10 mar. 2023.

MESQUISTA, S. S. de A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. Ensaio. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ynF7GMhmrwwyjKzWYr6gdPh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In.*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDUKURU, D. **Dia do Índio é data ‘folclórica e preconceituosa’**. Entrevista concedida a BBC News Brasil, 2019. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml> Acesso em: 16 ago. 2022.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NUNES NETO, F. A. Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestras dos saberes no ensino de história na escola básica. **Rev. FSA**, Teresina, v. 13, n. 2, art. 7, p. 126-148, mar./abr. 2016. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1020> Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. P. F. de. *et al.* **Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – contexto e possibilidades para profissionais da educação**. Escola Anna Nery 26 (spe), 2022.

OLIVEIRA, I. B. de. O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social. *In.*: BRASIL. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Entrevista. 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social> Acesso em: 08 abr. 2023.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, 2021, p. 93-113.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v.27, n.01, 2011, p.369-386. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, P. L. B. de. *et al.* A política de educação superior no Brasil: impasses para efetivação da assistência estudantil. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abeps/article/view/23269> Acesso em: 07 abr. 2023.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. Subjetividade como objeto da(s) Psicologias. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, 2007, p. 14-19. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/NJYycJNvX58WS7RHRssSjjH/#:~:text=A%20subjatividade%20se%20produz%20na,de%20uma%20est%C3%A9tica%20de%20si.> Acesso em: 10 jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indíg.** v.13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: 08 jun. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In:* QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf10 Acesso em: 10 abr. 2018.

ROCHA, T. **Pedagogia da Roda.** CPCD. Tecnologia Social. 2007. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/#> Acesso em: 06 abr. 2023.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Ensaio. **Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, 2018, p. 185-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2023

SANTOS, M. O intelectual e a universidade estagnada. **Revista Adusp**, 1997, p. 17-20. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf> Acesso em: 12 mar. 2023

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In:* MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SILVA, B. C. M. *et. al.* **Política de Cotas e Meritocracia:** uma análise da percepção de professores universitários. Rio de Janeiro, vol. 65 (1), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258> Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVA, P. de T. B. da. Um Extremo Sul de muitas fronteiras, (re)existências e persistências. *In:* FERREIRA, A. da. *et al.* (Orgs.). **Epistemologias do Extremo Sul.** Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 286-295.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em: 08 jan. 2023

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In.*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SIQUEIRA, R. P. M. de. **Anísio Teixeira e a UDF: A universidade sonhada**. História e democracia. Guarulhos: UNIFESP, 2018.

SOUSA SANTOS, B. de. A ecologia de saberes. *In.*: SOUSA SANTOS, B. de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 137-165.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In.*: SOUSA SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72.

SOUSA SANTOS, B. de.; ALMEIDA-FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In.*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 58-74.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004, 344 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267> Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA, E. C. de.; OLIVEIRA, R. de C. M. de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, 2016, p. 182-203. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506> Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, 2011, p. 327-332. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2825?locale=en> Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, E. de L. Bullying não é sinônimo de racismo. *In.*: SILVA JÚNIOR, H.; TEIXEIRA, D. (Orgs.). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos: a importância do ECA para a proteção das crianças negras**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, p. 81-94. Disponível em: https://livredetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Proj-PETROBRAS-web_compressed.pdf Acesso em: 19 mar. 2023.

TAVARES, D. E. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade: qual o sentido?** *In.*: FAZENDA, I. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TAVARES, M. C. C. **Políticas de permanência na graduação presencial na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010-2019)**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021, p. 120. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49494> Acesso em: 10 mar. 2023.

TEIXEIRA, A. **Funções da universidade**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, 1964. p. 1-2. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br> Acesso em: 12 abr. 2023.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 545-598.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, C. M. *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., jan./jun. 2013, p. 316-334. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525> Acesso em: 31 mar. 2023.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 54-66.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, 2006, p. 241-260. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 ago. 2022.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa – Nossos passos vêm de longe: o itinerário de egressas e egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais (UFSB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia – *Campus* Paulo Freire, sob a responsabilidade da pesquisadora Juscimara Carvalho Pereira, com a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus, a quem poderá contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (73) 99941-3608, e pelo e-mail: defatima.lu@gmail.com.

A pesquisa pretende compreender as contribuições e lacunas da educação voltada às relações étnico-raciais no itinerário formativo dos egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais/UFSB. Sua participação é voluntária e se dará por meio de repasse de escritas autobiográficas, entrevistas narrativas, e grupos de discussão na modalidade remoto. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ansiedade, timidez e desconforto perante a abordagem do tema. Caso uma dessas vivências ocorra, como meio de amenizar ou evitar tais riscos, poderá ser solicitado a pesquisadora auxílio sobre a forma como será conduzido o tema, realizando uma conversa inicial com o objetivo de reduzir a ansiedade frente ao momento da coleta de dados, assim como orientação para acompanhamento profissional que compreenda as necessidades elucidadas a partir da participação na pesquisa. Se você aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para compreensões no campo da educação das relações étnico-raciais na formação docente.

Se depois de consentir sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, se o/a Sr.(a) tiver alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço: Rua Primavera, 60 - Bairro: Canaã, Itamaraju-BA, CEP: 45836-000, telefone: (73) 9 9913-5109, e e-mail: juscimaracp@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, as quais serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do/a participante

Pesquisador/a Responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Questões Norteadoras das Entrevistas em Grupo**ENCONTRO I**

1. Houve conexões e/ou reflexões de sua trajetória escolar com o texto de Carolina Maria de Jesus?
2. Como seria para vocês o ato de narrar sobre si? Sobre suas memórias de formação.
3. Como foi pra vocês falar sobre si, sobre suas experiências?
4. O que vocês pensam sobre a proposta da pesquisa?

ENCONTRO II

1. Sobre a sua escolarização na Educação Básica, comente inicialmente o período em que foi realizada, se no contexto público ou privado. E em seguida, quais memórias lhes vem ao lembrar das etapas de formação da Educação Básica?
2. Ao lembrar desse período, você também consegue se recordar dos sujeitos presentes nos ambientes escolares que você frequentou? Como poderia descrevê-los?
3. Como eram as relações estabelecidas nesses espaços escolares?
4. Se recorda de como eram as práticas docentes nesse período, ou se lembra de alguma prática docente em específico, que o marcou?
5. Durante essa trajetória de formação como você considera que as relações étnico-raciais se deram nesses espaços? seja na sala de aula, e em demais espaços das escolas que você frequentou.

ENCONTRO III

1. Como se deu a decisão em cursar uma licenciatura? Como foi a escolha pela LICHS? Quais eram as expectativas iniciais sobre essa formação?
2. Como era o contexto de vocês durante a formação da LICHS? Consideram que esse contexto interagiu na sua formação? Se sim, de qual modo?
3. Durante a formação, como eram as práticas docentes? Vocês se lembram se alguma prática docente em específico que o marcou?
4. Como se deu a abordagem sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais durante a formação? Quais memórias lhes vem ao recordar sobre essa temática na formação inicial docente?
5. Durante o estágio supervisionado, vocês executaram ou participaram de alguma atividade envolvendo esta temática? Como foi a experiência?
6. Quais são as relações que vocês encontram a partir de suas narrativas com a discussão para a educação das relações étnico-raciais?
7. Como avaliam a percepção que possuem hoje sobre a educação para as relações étnico-raciais?

APÊNDICE C – Carta Destinada ao Colegiado do Curso

Ao Senhor Coordenador do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire

Itamaraju, 06. 03. 2017

Estimado Sr. Coordenador.

Durante este quadrimestre que está para encerrar, tive a oportunidade de participar do Componente Curricular Relações Étnico-Raciais, sendo esta uma experiência que pretendo levar para minha futura vivência docente e também pessoal.

Porém houve algumas questões que nos fizeram sentir prejudicados quanto a essa experiência, digo nós pois durante as aulas, não apenas eu mas os demais colegas também dividiam da mesma opinião. Seria a baixa carga horária aplicada a esta discussão, que permeia não apenas nos ambientes acadêmicos, mais sim pela sociedade e mais especificamente em nossa região, que é dotada de uma grande pluralidade étnico-racial.

Conhecer mais afundo a realidade étnico-racial da região, nos permitiria um contato com os aprendizados externos, que se encontram nas comunidades, sejam eles artísticos, da culinária, da religião, entre outros, e que nos afetaria positivamente nesse processo de formação.

Foi perceptível durante as aulas deste componente, que houve comentários referente as discussões, que me fizeram perceber o quanto ainda é difícil para as pessoas entender o processo de identificação, lembrando que neste caso aqui citado são pessoas que futuramente estarão em sala de aula, formando educandos, que também podem ainda não ter a sua própria consciência identitária.

A partir disso é inevitável que não se faça relações com a história do nosso país, que é permeada por uma bagagem da colonização europeia e branca. A cor da colonização acabou determinando esse reconhecimento da identidade, pois em um país onde as práticas de racismo persiste, torna-se mais conveniente não se aceitar negro.

Vejo tudo isso como uma séria problemática que leva a uma perpetuação do afrontamento racista. Logo acredito que este componente devesse ir além do que se propôs neste quadrimestre, se faz necessário um trabalho que traga uma afirmação étnico-racial aos futuros educadores que essa Universidade estar a formar, aguçando nestes um teor revolucionário, que permita adentrar em lugares e questões até então limitadas, estando sempre numa parceria lado a lado junto aos seus educando.

Com um plano de formação voltado a esse interesse, forma-se então educadores que buscarão não se burocratizar, e que se recusarão a ver os seus educandos como meros produtos do sistema educacional, e também terão a consciência de reconhecer o quanto ativos são os seus educandos.

Novamente volto a dizer que a experiência da vivência do componente foi satisfatória, mais defendo a inserção de práticas de envolvimento nas comunidades tradicionais, bairros, grupos culturais, que preservação suas origens étnico-raciais, passando esse estudante a conhecer e se reconhecer dentro desse processo de formação.

Que a nossa formação neste campo das relações étnico-raciais, não seja tratada de forma rasa e mecânica, mais que possua um tempo maior, e que se torne um ato político, que não se restringirá a Universidade, mais que permeará por toda a sociedade.

Atenciosamente,

Juscimara Carvalho Pereira
(Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais)

APÊNDICE D – Carta de Intenção

A Equipe do Programa Institucional de Bolsas para Mobilidade Acadêmica Internacional nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB - Projeto Paulo Freire

Itamaraju, 18 de Agosto de 2017

Prezados Senhores,

Desde criança tive a oportunidade de fazer parte de uma família que sempre acreditou nos estudos e na educação. Também nas séries iniciais contemplei boas aulas ministradas por docentes que demonstravam grande atenção em tudo que desenvolviam para os seus estudantes. Acredito que o meu interesse em lecionar, tenha sido despertado desde essa fase, na qual a curiosidade e a personalidade encontra-se em formação.

Passados alguns anos, em oito de setembro de dois mil e catorze iniciou em minha vida uma trajetória que acredito ser uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A partir de então foram muitas experiências na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), desde a Formação Geral no Colégio Universitário de Itamaraju, até os dias atuais no Campus Paulo Freire, sendo todas essas experiências, aprendizados de significativo valor.

Desde o meu ingresso nessa instituição o meu interesse sempre foi voltado para a licenciatura, porém na Formação Geral pude conhecer a área das Humanas e Sociais como sendo aquela que me despertaria o interesse em progredir em minha carreira docente.

Os Componentes Curriculares (CC) trouxeram novas percepções em torno da realidade e prática escolar, como por exemplo o CC Laboratório que nos aproximou da educação para as diferenças, das pedagogias ativas, das práticas didáticas, dos temas transversais, da análise de materiais didáticos, e de uma melhor compreensão em torno do desenvolvimento humano.

O CC Práticas Educacionais Compartilhadas posso dizer que foi o meu primeiro contato com a escola, no qual pude realizar um trabalho juntamente com outros colegas. Me lembro bem dessa experiência, que se deu através da aplicação de

uma oficina em uma turma do 6º ano, cujo objetivo era despertar uma reflexão sustentável nos estudantes, através da reutilização de materiais descartados no lixo doméstico, esses que por sua vez foram transformados em brinquedos pelos próprios estudantes, que proporcionaram a eles uma manhã de muitas brincadeiras.

Logo depois iniciaram os trabalhos do CC Estágio Supervisionado, no qual inicialmente desenvolvi observações e análises em torno do contexto escolar, e pude perceber a escola como sendo um espaço sócio-cultural, em que as relações dos sujeitos, as suas particularidades, e o seu entorno, se interagem e devem ser levadas em consideração para se entender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (Dayrell, 1996).

Atualmente venho desenvolvendo o quinto estágio, que vem se dando no Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), sendo esta a quarta experiência nesta instituição, que se apresenta com um modelo pedagógico inovador, em tempo integral.

Também durante as práticas de estágio tive a oportunidade de vivenciar uma observação em uma outra escola, que desenvolve o modelo tradicional, com disciplinas, provas, regras, punições, etc. Ambas as experiências ajudam a construir a minha formação docente, levando-me a críticas e análises sobre a dinâmica escolar.

Atualmente no estágio venho desenvolvendo um trabalho de regência, que se dá através da aplicação de uma oficina, que realiza-se através de rodas dialógicas, em que a cada encontro ocorrem debates com temas apresentados pelos próprios estudantes, trabalhando assim a autonomia dos mesmos e a criticidade perante a realidade social na qual eles estão inseridos.

Esses debates seguem sempre num formato mais dinâmico, com a utilização de músicas, filmes, dinâmicas, etc. O uso dessa metodologia baseia-se nas observações e experiências dos estágios anteriores, pois notei que os estudantes se interessam por discussões que se utilizem de recursos diferenciados.

Assim também como o posicionamento a ser seguido em sala de aula quanto “docente”, deixando de lado a supremacia seguida por professores durante décadas, e incorporando uma relação mais harmônica, igualando assim os saberes, que através da troca de conhecimentos professor e estudante aprendem juntos, como nos traz Paulo Freire (1987, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.

Darei continuidade aos trabalhos de estágio na mesma instituição neste ano que segue, e estarei adentrando em um projeto da escola sobre as relações étnico-raciais. Fiquei encantada, pois terei a oportunidade de desenvolver intervenções que contribuam no processo de formação de identidade dos jovens estudantes, favorecendo assim para a descolonização dos currículos (Gomes, 2012) que tanto se faz necessário para a valorização dos povos negros e indígenas, tão presentes no contexto da nossa região, do Extremo Sul baiano.

Ao descrever essas práticas docentes já presentes em meu processo de formação, percebo que já adentrei em uma linha de trabalho que originará a minha composição quanto professora. Pois durante os quadrimestres já vividos, tive a oportunidade de desenvolver práticas etnográficas, em que adentramos em espaços e realizamos observações e contatos com os sujeitos, realizando assim pesquisas que se faz necessário durante essa formação.

Paulo Freire (1996, p.14) defende que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro [...] Pesquiso pra constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Vejo então que é de grande importância a pesquisa na formação do professor, que também não deve se restringir apenas ao período acadêmico, mas que deve seguir por todo o percurso profissional.

A partir dessa percepção em torno da pesquisa, vejo a importância em participar do programa de mobilidade - Projeto Paulo Freire, que contribuirá para a minha formação docente. Pois conhecer de perto uma realidade educacional em um país como o Uruguai que apoia o ensino público, e possui uma cultura, hábitos e costumes diferentes do Brasil, através de um olhar pesquisador, proporcionará maiores aprendizados a minha formação.

Por fim, acredito que esse percurso de preparação docente ainda em execução nesta Universidade, me trouxe inúmeros conhecimentos quanto a educação. E espero nessa reta final, que experiências como esse projeto, possam também compor esse contínuo processo que estou inserida e desejo permanecer, por justamente acreditar que posso sim contribuir para uma melhor educação de minha região.

Atenciosamente,

Juscimara Carvalho Pereira

(Estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais)

ANEXO 1 – Poema: Eterno Abdias**Eterno Abdias**

Abdias, meu velho e querido Abdias
Tuas lutas não cessaram em 2011
A tua semente deu frutos, frutos incomensuráveis.
Frutos que germinam em meio a dor;

Por aqui eles continuam matando os nossos jovens
Subindo as comunidades e despejando bala e covardia
Covardia que aprenderam com Mussolini e muitos outros
Você Abdias soube valorizar o simples para se fazer grande;

Aprendemos a ser heróis sem quadrinhos
Pois já temos homens da sua envergadura no panteão da glória e da justiça
Se puder abrace a Zumbi por nós aqui, diga a Ganga Zumba que a morte é só o porvir
Diga a Mandela que o país dele cresce e se enobrece de gente, de paz e de união;

Obrigado Abdias pela força das suas palavras, a sua coragem nos afasta do desânimo
O espelho me disse: você já mudou, sua coragem só cresceu
Obrigado Abdias por nos lembrar do legado infinito que cada negro carrega no coração;

Negro que se impõe não compra galhofa por best-seller
Se os Britânicos tem Shakespeare, nós temos Abdias
Se os Germânicos tem Kant, nós temos Machado
Se os Russos tem Dostoiévski, nós temos Patrocínio;

Juntamos hoje seis cabeças pensantes para te decifrar Abdias
Mas o que conseguimos foi nos encontrar em cada traço da tua pena
Em cada folha dos teus livros, nos rascunhos dos teus discursos
Obrigado pela luz do teatro, a força do discurso e a eternidade da escrita;

Para aqueles que queriam um mundo só de azul
Sinto muito, mas o que tem pra hoje é o black
Que só se acostuma com o topo do mundo
Não me pergunte quem me ensinou
Porque não te ensino, nem minha malandragem
Nem tão pouco minha filosofia.

ANEXO 2 – Proposta Interdisciplinar de Sequência Didática**SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Arte e Cultura Hip Hop**Relevância para o aprendizado:

Esta sequência didática visa despertar o interesse dos alunos em três elementos do Hip Hop – o Graffiti, Rap e Breaking, bem como demonstrar como estes se manifestam na sociedade. Análise e tradução das pinturas apresentadas em sala com obras conhecidas contrastando com as de outros artistas do surrealismo e do cubismo também serão realizados em sala. As atividades propostas utilizarão o Graffiti, Rap e o Break Dance nos componentes Artes, Língua Portuguesa e Educação Física respectivamente.

Objetivos de aprendizagem:

- Incentivar, ler, ouvir e apreciar informações sobre os elementos do hip hop;
- Demonstrar como os elementos da cultura hip hop podem acontecer dentro da escola;
- Produzir rap's e/ou textos de slam;
- Produzir graffiti em sala e no ambiente escolar;
- Estudar os processos de conhecimentos da negritude brasileira.x'

Objeto de conhecimento e habilidade:

	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
GRAFFITI	Artes	Arte marginal; Manifestações contemporâneas de arte;	Apreciar os diferentes conceitos de arte; Analisar as perspectivas das artes apresentadas em sala. Produção de Graffiti no espaço escolar.
RAP	Língua Portuguesa	Poesia Marginal	Análise da tipologia poética Produção de poemas Apresentação dos poemas
		Tipos textuais Gêneros textuais	Leitura e Análise de textos Produção de texto Apresentação dos textos.
BREAKING	Educação Física	Dança e performances artísticas. Alongamentos e conceitos ergonômicos.	Prática de Dança; Prática de Alongamentos Apresentação de Breaking

- **Graffiti**

Duração: 02 aulas de 50min

DURAÇÃO: 50 minutos

LOCAL: Sala de aula

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Apresentação dos elementos da cultura Hip Hop, Apresentação de graffiti para os alunos, apresentação de grafiteiros famosos. Análise do graffiti comparando com outras manifestações artísticas do cubismo e surrealismo. Apresentação do material utilizado para feitura do graffiti. (Tinta spray, tinta guache, pilotos a base de álcool, pincel)

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Área externa, pátio, corredores, muros da escola.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Organizados em função do espaço disponível e dos materiais adquiridos. Realização de Graffiti nos espaços escolares baseando-se no arcabouço teórico estudado em sala. Material necessário: Tinta Spray, tinta guache, Pincel.

- **Rap**

Duração: 03 aulas de 50min

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Apresentação dos elementos da cultura Hip Hop (rap), Levantamento dos artistas conhecidos pelos alunos, Apresentação de músicas e performances de Slam. Material necessário: Notebook, Datashow, microfones e caixa de som.

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Produção dos textos, Slam's, rap's e compartilhamento com os demais alunos da sala.

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Área externa, pátio, corredores, muros da escola.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Organizados em função do espaço disponível e dos materiais adquiridos. Apresentação dos Rap's e Slam's produzidos pelos alunos. Esta apresentação deverá coincidir com a apresentação dos Graffitis.

- **Breaking**

Duração: 02 aulas de 50 min

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Apresentação dos elementos do Hip Hop (breaking), avaliação do interesse e da disponibilidade dos alunos de realizar a dança e criação das coreografias pelos alunos.

DURAÇÃO: 50 min

LOCAL: Área externa, pátio,

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: Realização das apresentações dos alunos. Recurso necessário: Reprodutor de vídeos, músicas, pessoal como jurado.