

ARTIGO

Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar

Claudilene Maria Silva^I 

Maria Eliete Santiago^{II} 

RESUMO

O artigo analisa a construção e a vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, por meio do itinerário pedagógico de duas instituições escolares. Assumimos os estudos pós-coloniais latino-americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a afrocentricidade como posição epistemológica. Abordamos a categoria prática pedagógica como uma ação coletiva, intencional e institucional, utilizando a etnografia. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas municipais, nas cidades de Campinas, São Paulo, e Salvador, Bahia. Na organização e análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin. Os achados indicam que o itinerário pedagógico das instituições escolares é tecido em um contexto de disputa curricular e as práticas pedagógicas se referenciam em princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, gerando uma forma *outra* de pensar e fazer educação.

PALAVRAS-CHAVE

prática pedagógica; itinerário; identidade; memória e cultura negras.

^IUniversidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil.

^{II}Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

THE ITINERARY OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE FOR THE VALORIZATION OF BLACK POPULATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The article analyzes the construction and experience of pedagogical practices of valorization of black identity, memory and culture, through the pedagogical itinerary of two school institutions. We assume Latin American post-colonial studies as a theoretical-methodological approach in dialogue with Afrocentricity as an epistemological position. We approach the pedagogical practical category as a collective, intentional and institutional action and we use ethnography. The research was carried out in two municipal public schools, in the cities of Campinas, São Paulo, and Salvador, Bahia. In the organization and analysis of the data, we adopted content analysis. The findings indicate that the pedagogical itinerary of school institutions is intertwined in a context of curricular dispute; and that pedagogical practices refer to principles of the African worldview recreated in Brazil in dialogue with the thinking of Paulo Freire, that generates another way of thinking and doing education.

KEYWORDS

pedagogical practice; itinerary; identity; memory and black culture.

ITINERARIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE VALORIZACIÓN DE LA POBLACIÓN NEGRA EN EL ESPACIO ESCOLAR

RESUMEN

Este artículo analiza la construcción y vivencia de las prácticas pedagógicas de valorización de la identidad, memoria y cultura negra, por medio del itinerario pedagógico de dos instituciones escolares. Retomamos a los estudios pos coloniales latinoamericanos como abordaje teórico-metodológica, en diálogo con la posición epistemológica de la afrocentralidad. Abordamos la categoría de práctica pedagógica como una acción colectiva e institucional. Utilizando a la etnografía como herramienta. El trabajo en campo fue realizado en dos escuelas públicas municipales de Brasil, en las ciudades de Campinas, São Paulo, y Salvador, Bahia. Para la organización y el análisis de datos, adoptamos el Análisis de Contenido, en la perspectiva de Laurence Bardin. Los resultados apuntan que el itinerario pedagógico de las instituciones es tejido en un contexto de disputa curricular; así como que las prácticas pedagógicas se referencian en principios de cosmovisión africana, recreada en Brasil en diálogo con el pensamiento de Paulo Freire, lo cual genera una forma *otra* de pensar y hacer educación.

PALABRAS CLAVE

práctica pedagógica; itinerario; identidad memoria y cultura negras.

INTRODUÇÃO

A institucionalização da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana constituem política educacional de ação afirmativa voltada para a população negra. Com avanços e limites, esse processo é um instrumento que pode criar condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira, pois se propõe a ampliar o foco dos currículos, assumindo novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional, com alguns pressupostos não eurocêntricos (Oliveira, 2011).

Todavia, a forma como a política vem sendo colocada em prática aponta que a construção e o enraizamento de práticas pedagógicas voltadas para essa temática constituem um processo longo, que apresenta limites e lida com contradições. Dessa compreensão emergiu a questão central que orientou a pesquisa, cujos resultados originaram o presente artigo: Quais são as práticas pedagógicas escolares que estão sendo desenvolvidas para a institucionalização do ensino de história e cultura afro-brasileira no Brasil e como elas são construídas no cotidiano das relações da comunidade escolar?

Nas pesquisas que se preocupam com essa questão, a formação e a atuação docente ganham relevância. Entretanto, como lembram Oliveira e Lins (2013), os avanços conquistados pela produção acadêmica concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. Porém as questões propriamente pedagógicas e teóricas da formação docente, bem como das vivências e práticas escolares, ainda estão em processo de produção.

No artigo analisamos a construção e a vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, por meio do itinerário pedagógico de duas instituições escolares.

Nas escolhas teórico-metodológicas nos orientamos por duas ideias: o racismo antinegro, como ideologia e prática de dominação social, é elemento estruturador das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas vivenciadas na sociedade brasileira (Cunha Jr., 2013) e raça, como discute Munanga (2000), é uma construção social forjada nas tensas relações de dominação e poder entre brancos e negros, europeus e não europeus.

Com base nessa perspectiva nos aproximamos dos estudos pós-coloniais latino-americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a afrocentricidade como posição epistemológica, compreendendo-os como possibilidades de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

Os estudos pós-coloniais latino-americanos, abordagem profundamente enraizada na dimensão do *locus* de enunciação do sujeito que fala, possuem como questão central o desvelamento da articulação entre modernidade/colonialidade e suas implicações na organização da dominação eurocentrada. Para essa abordagem, raça é uma construção mental inventada para hierarquizar as populações mundiais, segundo a gradação da sua cor, e “naturalizar” o padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno (Quijano, 2005).

A afrocentricidade é “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Nessa ideologia, longe de ser um termo essencialista, o “africano” é um construto do conhecimento: ser africano é ser uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia (Asante, 2009), e, como essa atuação vem acontecendo à margem da experiência europeia, a afrocentricidade trata-se do movimento de corrigir esse deslocamento e posicionar o africano no centro de sua história.

Adotamos a etnografia como possibilidade metodológica adequada para o trato das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos outrora silenciados. Abordamos a categoria prática pedagógica tomando como base a conceituação de Souza (2009): uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar. Para analisar as práticas pedagógicas sobre a temática, como pilares orientadores do olhar pedagógico, apoiamos-nos no pensamento negro em educação e nas ideias do educador Paulo Freire.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas,¹ situadas nas regiões Sudeste e Nordeste do país, indicadas como instituições que possuíam práticas pedagógicas de enraizamento intenso no trabalho com a temática. Na Região Sudeste, o estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Africanidades, que está localizada na cidade de Campinas, estado de São Paulo, tendo sido indicada pela pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/03* (Gomes, 2012). Na Região Nordeste, o trabalho aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Baobá, localizada na periferia da cidade de Salvador, estado da Bahia, indicada pela coordenação do Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA).

No tratamento, produção e análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2011) e, por meio da análise temática, buscamos evidenciar os sentidos dos núcleos de sentido e significação das informações.

O texto está organizado em duas partes: na primeira realizamos uma discussão teórica sobre os sentidos e vivências das categorias que fundamentam a pesquisa; na segunda apresentamos os resultados da investigação, focando o itinerário pedagógico das práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras nas escolas pesquisadas.

SENTIDOS E VIVÊNCIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA, IDENTIDADE, MEMÓRIA E CULTURA NEGRAS

Os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Como parte de uma prática social mais ampla, a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social. De acordo com Freire (2010, p. 98), “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, a ação pedagógica materializa-se pela sua intencionalidade, ou seja, o caráter pedagógico da prática educativa verifica-se como uma “ação planejada e intencionalmente realizada por seus sujeitos” (Souza, 2009, p. 34).

1 Aqui as duas instituições recebem nome fictício.

No caso da escola, a prática pedagógica é mediada pelo currículo escolar, o qual compreendemos de forma ampla e, de acordo com Santiago (2006, p. 74), como sendo a “materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem”. Todavia, para Gonçalves (1985, p. 315), “ao ser incorporada pela escola, uma ação por mais ingênua e despretensiosa que possa parecer, tem força pedagógica”.

Na perspectiva de Souza (2009), a prática pedagógica é uma *práxis*, isto é, uma ação coletiva específica dentro de um fenômeno social mais amplo, que é a educação, organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem desenvolvidos em conjunto pela instituição. O autor assim a define:

uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). (Souza, 2009, p. 35)

Afirma o autor que cada polo dessa ação coletiva e institucional é conformado por complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais que são os docentes, os discentes e os gestores das instituições, que se relacionam por intermédio de suas respectivas práticas. E a inter-relação entre esses sujeitos ocorre para garantir o quarto polo da complexidade, que são os conhecimentos ou conteúdos a serem construídos ou trabalhados nos programas, planos e projetos determinados institucionalmente. Para melhor explicar as relações que constituem a prática pedagógica, o autor utilizou a Figura 1.

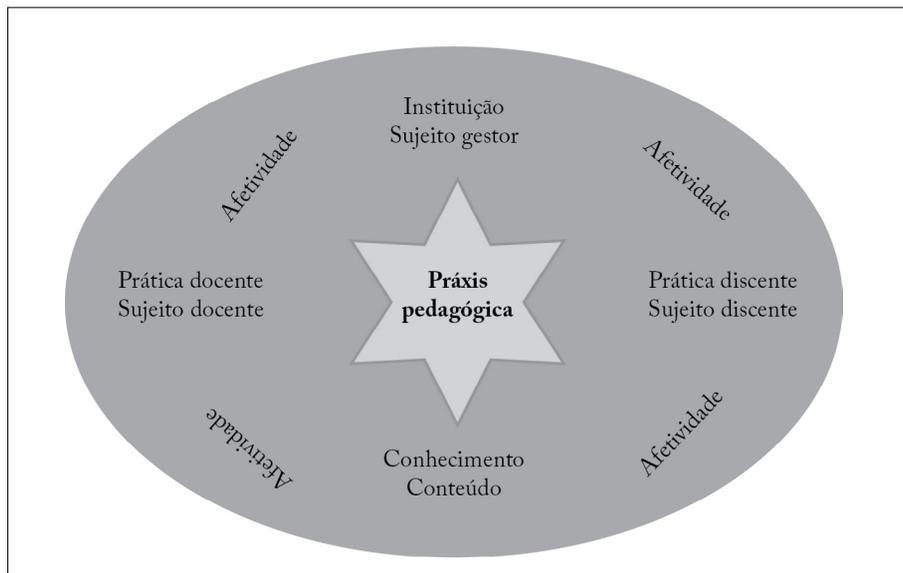


Figura 1 - Concepção de prática pedagógica.

Fonte: Souza (2009, p. 62).

Assim, não é qualquer prática desenvolvida no espaço escolar que pode ser compreendida e apresentada como prática pedagógica daquela instituição. Portanto, o trabalho voluntário, pontual ou isolado de algumas professoras(es) comprometidas(os) com a discussão da história e cultura afro-brasileira e da educação para relações étnico-raciais em sua atuação docente não configura a institucionalização da inclusão das temáticas nas instituições às quais estão vinculadas(os).

A escola, embora possa ser compreendida como organização de trabalho e lugar de aprendizagem, é também um campo de exercício da gestão de poderes. Para Libâneo (2004), as organizações, e entre elas a organização escolar, são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas. Entendida como organização, a escola seria uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (Libâneo, 2004, p. 100). O autor chama atenção para o fato de que cultura organizacional, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição, destaca inclusive as relações informais que acontecem nas escolas.

Consideramos que essas relações influem significativamente tanto nas mudanças quanto nas permanências que coexistem no cotidiano escolar, quando nos referimos à implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira. Cabe aqui reafirmar que a ação pedagógica se materializa por sua intencionalidade e, no caso da escola, é mediada pelo currículo. Nesse contexto, devemos considerar que, para dar conta da institucionalização dos processos educativos de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, faz-se necessária a conjugação das práticas dos diversos atores da comunidade escolar (docentes, discentes, gestores), conforme apontado por Souza (2009), na cultura escolar.

Na produção acadêmica recente² não encontramos referência ao conceito de prática pedagógica em seu conjunto, mas aparecem com frequência como um de seus elementos constitutivos a política curricular, a avaliação, a atividade do docente, o planejamento etc. Em boa parte dos trabalhos, é abordada como contexto de produção da política educacional ou como campo empírico de investigação. Todavia, a produção investigada oferece indícios do que constitui o caráter distintivo, a totalidade e a particularidade de uma prática pedagógica.

A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas em uma instituição educativa e estrutura-se no desenvolvimento das ações rotineiras dos sujeitos. É uma realização intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça pela ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas da instituição educativa, que se configura como uma prática coletiva. Os processos de organização e de atuação (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica. É,

2 Realizamos um estudo sobre os usos e sentidos da categoria prática pedagógica em seis grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2003 a 2013: GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 - Didática; GT06 - Educação Popular; GT08 - Formação de Professores; GT12 - Currículo; e GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais.

portanto, uma prática formativa composta de muitas outras práticas: organizativas, discursivas, de ensino, de aprendizagem, avaliativas, relacionais, entre outras.

Esse processo revela-se por meio dos diversos rituais, construídos com base em uma concepção de sociedade, de educação, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem para vivenciar as diversas ações que por sua vez efetivam a prática pedagógica. Diante disso, compõem seus elementos predominantes: intencionalidade; institucionalidade; estruturação com base em uma concepção de educação e de conhecimento; articulação e cooperação entre os sujeitos que a vivenciam; formas de organização coletiva do trabalho dos diversos sujeitos que integram a instituição educativa.

Desse modo, a produção acadêmica guarda a compreensão da prática pedagógica como uma *rede de relações* — entre pessoas e instituições, entre discurso e atuação, entre corpo e mente. As relações podem ser caracterizadas pelo conjunto de atitudes, comportamentos e procedimentos de uma pessoa ou instituição no desencadear de uma ação formativa, sendo construídas socialmente, ainda que nos “ritmos próprios e singulares” de cada pessoa ou instituição. Requerem aportes teóricos (históricos, sociais, culturais etc.) que as fundamentem e contextualizem, concretizando-se nas ações cotidianas, contínuas e intencionais (sejam elas grandes ou microações) que se conformam em rituais e comunicam um discurso por vezes silencioso: o conteúdo curricular da ação formativa.

Ao olharmos para as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, partimos do pressuposto de que os rituais que *predominam* na instituição escolar ainda estão alicerçados no racismo e atuam na manutenção da discriminação e do preconceito étnico-racial: os currículos estão estruturados na conformidade de ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão do ser humano universal: homem, branco, rico e heterossexual; os livros infantis, por meio de seus contos de fada, ignoram a existência das pessoas negras ou as apresentam de maneira depreciativa; os brinquedos disponibilizados, especialmente as bonecas, oferecem apenas a representação da população que possui características brancas; nos cartazes escolares a população não branca, quando não é excluída, é representada de forma estereotipada; e a história da população negra ainda é abordada pela perspectiva da escravidão sofrida, e não da resistência à escravidão, empreendida pelos descendentes de africanos no Brasil. Nas palavras de Gonçalves (1985), são rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Em síntese, existe um conjunto de palavras, de gestões e de procedimentos que foram disseminados na escola brasileira e que ainda atuam na manutenção da invenção e da inculcação da não existência da população negra no Brasil. Tais ações predominam no espaço escolar, mas não são as únicas existentes nesse espaço. Na escola, ambiente de disputa e de contradições, também existem outras práticas que estão em curso. Assim, construir repertórios de práticas escolares que incidem na estrutura da ordem estabelecida apresenta-se, pois, como uma possibilidade de transformar esses antigos rituais pedagógicos a favor da convivência e do respeito à diferença, além de dar visibilidade e audibilidade aos já existentes.

Nesse sentido, enfocamos as práticas pedagógicas que, fundamentadas na legislação vigente, objetivam o combate ao racismo e à discriminação e, ao serem vivenciadas institucionalmente, possuem enraizamento intenso. De acordo com Gomes (2012), o enraizamento refere-se à *capacidade* de o trabalho desenvolvido na escola tornar-se parte da rotina escolar: da organização, da estrutura, do projeto político pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada dos profissionais — docentes, gestores e coordenadores pedagógicos.

Assim, a noção de práticas pedagógicas enraizadas que adveio da elaboração deste estudo é outra compreensão que aqui se destaca, envolvendo as ações que não sendo repetidas mecanicamente resultam de uma reflexão do grupo, possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola. Suas características são a repetição crítica, a continuidade e a consistência.

Na pesquisa, entre as muitas práticas enraizadas existentes no espaço escolar, analisamos aquelas envolvendo a valorização da identidade, da memória e da cultura negras, considerando o conteúdo vivenciado na escola, isto é, as práticas pedagógicas enraizadas que possuíam como conteúdo pedagógico “a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (lei n. 10.639/2003), como explicitado no texto que alterou a lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Cabe destacar que na realidade brasileira os conceitos de memória, cultura e identidade negras não podem ser tomados isoladamente. Nesse sentido, a identidade negra apresenta-se como o polo articulador dos demais conceitos, uma vez que funciona como impulso mobilizador da população negra como sujeito político coletivo.

Para Gomes (1995, p. 44),

Ao discutimos a identidade do negro brasileiro não podemos dissociá-la de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória.

A memória é a capacidade humana de guardar fatos e experiências do passado e transmiti-las às novas gerações. Afirma Lucilia Neves (2000) que história e memória são suportes das identidades individuais e coletivas, uma vez que possuem uma inter-relação dinâmica. Como anuncia a autora, a memória evoca o passado, para constituir-se forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. E, dessa forma, ambas se tornam base das identidades por meio de um processo que possui as marcas do passado, mas é visto e compreendido com as lentes do tempo presente.

Em outras palavras, memória negra é o legado da luta permanente dos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil para garantir a sobrevivência física e simbólica dessa população. Nessa perspectiva, quando falamos de cultura

negra, estamos falando da ação política e ideológica de um grupo para construir uma única identidade mobilizadora (Munanga, 2000), capaz de contrapor-se à ideia da inferioridade negra construída pelo grupo branco, elevando a autoestima e promovendo a dignidade do povo negro. A cultura negra é a força vital que dá sentido à existência da população negra, a torna pessoas, seres humanos e, por esse motivo, afirma a sua identidade. Assim, identidade negra é uma referência por meio da qual, em sua relação com o outro, o indivíduo se autorreconhece e se constitui, em um processo dinâmico, pessoal e sociocultural de construção de uma postura política (Silva, 2013).

Nesse processo de construção/reconstrução identitária, a ancestralidade africana atua como força motora, princípio organizador da vida em comunidade do povo negro, é território de ligação, de relação e de trocas. Em solo brasileiro, foi especialmente por meio das religiões de matriz africana que os povos africanos mantiveram sua relação com o mundo de origem recriado no Brasil. Todavia, embora esteja relacionada com o sagrado, a ancestralidade é pensada dentro de uma cosmovisão, e não de uma religião. Assim, a ancestralidade não é essencializada exatamente porque se trata da ligação com uma releitura do mundo africano na construção de novas realidades pela intervenção das gerações de seres humanos. Ela é sentimento de pertencimento, de acolhimento e de referência que impulsiona a vida, por meio da construção e reconstrução das identidades. Contudo, como os conceitos são transformados em prática pedagógica escolar?

No conjunto de documentos com o qual trabalhamos identificamos a existência de um ciclo de construção e vivência da prática pedagógica no qual três categorias ganharam relevância: o ritual pedagógico, o tempo curricular e o itinerário pedagógico.

O ritual pedagógico é compreendido como as situações, os conteúdos e as relações que são vivenciadas, articuladamente, ao longo da construção do conjunto de práticas pedagógicas de uma instituição. A projeção desse caminho de construção Socorro Silva (2009) denominou de itinerário pedagógico, ou seja, a escolha do caminho a ser trilhado por toda instituição na construção do conhecimento. De acordo com a autora, é esse itinerário que caracteriza a prática pedagógica de cada instituição e lhe confere especificidade, porque atua como instrumento orientador da dinâmica e da organização do trabalho pedagógico.

Por sua vez, é no e com o tempo curricular que a instituição organiza o trabalho pedagógico. Santiago (1990, p. 50) identificou o tempo curricular como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, por meio do qual se dá o ciclo de construção do conhecimento escolar e o processo de produção e vivência do projeto político pedagógico da escola, a “situação real, onde e quando se concretizam as relações pedagógicas”. O tempo curricular é o contexto e as relações, a forma de organizar o ritual pedagógico que é projetado no itinerário pedagógico que cada instituição constrói e vivencia conforme a concepção de educação que assume. Juntos, esses elementos compõem o que podemos chamar de ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas, que pode ser ilustrado pela Figura 2.

O ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras é orientado pelas normativas e pelo contexto político-social e fundamentado na concepção de educação que a escola assume, que se expressa em seu projeto político pedagógico.

As diferentes dinâmicas e experiências das escolas que compuseram o campo empírico da pesquisa apresentaram aproximações no que se refere às formas de vivenciar as relações interconectadas que constituem o todo da prática pedagógica escolar e alguns distanciamentos nas formas de organizar e vivenciar as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, que podem ser percebidas por meio do itinerário pedagógico construído.

ITINERÁRIO PEDAGÓGICO: PROJEÇÃO E VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O itinerário pedagógico de uma instituição educativa envolve projeção e vivência, indicando a direção que a prática pedagógica tomará na concretização do

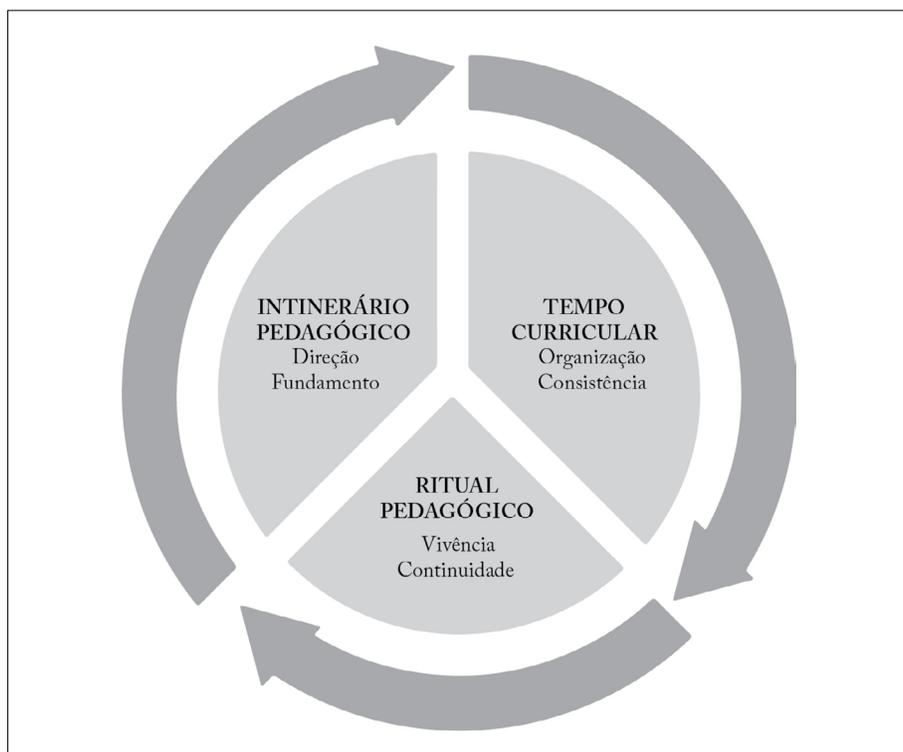


Figura 2 - Ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas.
Elaboração das autoras.

idealizado. Portanto, diz respeito à opção político-pedagógica que a instituição faz de acordo com a concepção de educação que assume. É um instrumento que orienta a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico (Silva, 2009) — é caminho, mas é também direção. É o destino, o rumo que a instituição dá à sua prática.

Cada unidade escolar engendra esse itinerário de acordo com suas concepções, realidades, contextos e condições materiais de trabalho. Na Escola Baobá, o trabalho pedagógico com a história e cultura afro-brasileira e africana perpassa toda a dinâmica escolar, constituindo o cerne da organização temática da escola ao longo do ano. Por sua vez, na Escola Africanidades o projeto “Africanidades e Diversidades” é o carro-chefe da prática pedagógica desenvolvida. O projeto oferece oficinas temáticas e culmina na realização de uma mostra dos trabalhos das oficinas durante o mês de novembro.

Aqui abordamos o itinerário das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras considerando três temáticas:

1. o surgimento e o fundamento das práticas;
2. a importância da formação temática em história e cultura afro-brasileira e africana; e
3. o papel do planejamento coletivo na organização das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas campo da pesquisa *originam-se de processos de formação inspirados nas experiências formativas do Movimento Negro* e fundamentam-se no pensamento negro em educação. Em Campinas e em Salvador, as práticas das escolas antecedem à legislação federal que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. No contexto da Escola Africanidades, a ex-diretora nos conta como o processo começou:

Nesse período de 2002, a rede municipal começou esse movimento de trabalhar as questões raciais, que era um programa do governo na época, era o governo do PT — Partido dos Trabalhadores —, e eles traziam essa proposta de trabalhar a questão racial enquanto proposta de governo. Então na Secretaria de Educação tinha uma pessoa responsável por essa questão. [...] A pessoa era militante do Movimento Negro, era assessora de um vereador, que também é militante, e ela foi para a prefeitura com essa função. Ela começou a fazer os cursos de formação e eu comecei a participar, antes da lei 10.639/03. (Ex-diretora da Escola Africanidades, em entrevista concedida em 26 nov. 2014)

Até bem pouco tempo, a sociedade brasileira encontrava-se imersa no silenciamento acerca das relações étnico-raciais e o debate sobre essa questão era feito quase que exclusivamente pelos movimentos negros. Com a ascensão de governos populares, a pressão internacional pela adoção de políticas afirmativas e a presença de militantes de organizações sociais nesses governos, além do acúmulo de discussão dos movimentos, possibilitaram que reivindicações nesse intuito ganhassem caráter de políticas públicas, que foram implementadas em alguns governos municipais e

estaduais, bem como no governo federal, a partir de 2003. No âmbito da educação, as ações empreendidas pelo Movimento Negro ao longo do século XX e suas articulações com políticos aliados da luta antirracista deram origem à legislação local, que terminou por reverberar na legislação nacional.

No caso da Escola Baobá, o relato é da diretora da instituição:

Eu fazia uma pós-graduação pelo CEAFFRO, que era chamado Agir. Esse projeto era de formação para professores, para que depois eles pudessem agir em suas escolas. E, por conta do movimento negro, eu e Ana Célia tínhamos um relacionamento grande de amizade. Ela foi minha professora de literatura, e eu resolvi experimentar na escola o que Ana Célia fazia comigo lá no Projeto Agir. E aí eu comecei a colocar em prática na escola o que eu aprendia lá com Ana Célia, com Narcimária, com Delcele... Que eram as professoras desse projeto. Quando Vanda Machado veio com o trabalho dos mitos, eu disse: "Achei um caminho" [O trabalho com os mitos] [...] deu certo e virou proposta. Sentamos para fazer a formação e escrever a proposta. [...] Meu grupo de amigas do Movimento Negro veio várias vezes fazer formação. Então é uma proposta que nasce do Movimento Negro, era resultado da militância. E, quando Lula veio em 2003 com a lei, a gente já tinha começado desde 2000. (Diretora da Escola Baobá, em entrevista concedida em 26 jun. 2015)

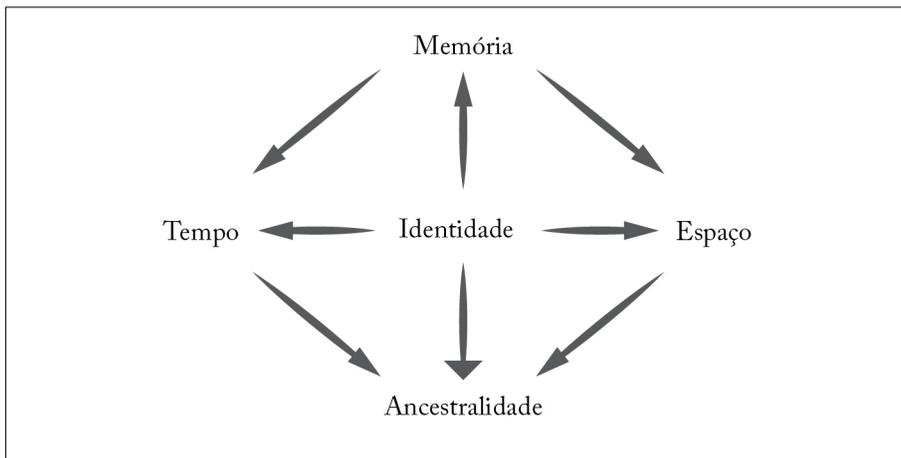
O depoimento articula a influência do Movimento Negro e a importância dos processos formativos, que se tornaram um investimento desse movimento no campo da educação. As professoras citadas são pesquisadoras e ativistas reconhecidas no campo da educação para relações étnico-raciais. Por sua vez, de acordo com Maria Nazaré Lima (2005), o CEAFFRO é um programa criado e estruturado tendo como base a pauta construída pelos movimentos negros ao longo das décadas de 1980 e 1990, a qual aponta a necessidade de desconstruir a visão eurocêntrica da cultura educacional brasileira. Desse modo, a questão racial é considerada relevante, constitutiva e central na proposta de formação e de profissionalização desenvolvida e executada pelo programa, que foca a identidade racial e a autoestima como elementos estruturantes da cidadania do povo negro (Lima, 2005).

O trabalho com os mitos referido no depoimento da gestora é o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, criado pela professora Vanda Machado na Escola Eugênia Anna dos Santos, que se localiza na comunidade do Ilê Axé Opo Afonjá. Inspirada no pensamento iorubano, a intervenção curricular assume a utilização sistemática de mitos da tradição afro-brasileira como estratégia pedagógica central do trabalho educativo (Machado, 2002; Molina, 2011).

A utilização do pensamento negro em educação como sustentação teórico-prática para o desenvolvimento do trabalho formativo ultrapassa as origens das experiências pedagógicas, podendo ser identificado nas práticas que são desenvolvidas e nos processos formativos atuais, como é possível perceber em um dos momentos de formação continuada.

O formador contextualiza as leis 10.639/03 e 11.645/08, sua importância e as resistências para sua implementação; [...] Aborda a presença da população

negra na região onde fica a escola e fala das estratégias de sobrevivência que foram necessárias para a manutenção da cultura afro-brasileira no Brasil; cita Mãe Stella de Oxóssi, “Iansã não é santa Bárbara!”, para afirmar que amálgama não é sincretismo. Conclui indicando que uma escola que deseja trabalhar essa questão não pode deixar de incluí-la em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sugerindo uma possibilidade de orientação pedagógica, conforme segue:



Fonte: Formação continuada da Escola Baobá. Diário de Campo, 6 mar. 2015

O formador não só oferece uma possibilidade de orientação pedagógica, como a utiliza no itinerário discursivo que desenvolve na formação. Ele parte da memória dos povos ancestrais (negros e indígenas), passa pelas lutas travadas por essas populações para sobreviver física e simbolicamente, indica que hoje as populações negra e indígena vivem um momento de afirmação de suas identidades e termina afirmando que a instituição escolar necessita assumir essa discussão como conteúdo e projeto institucional.

Quando voltamos o olhar para a compreensão do pensamento negro em educação no Brasil — um conjunto de ideias e de práticas educativas que foram sendo construídas pelas experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do Movimento Negro brasileiro, com a intenção de prover educação para a população negra —, percebemos que memória, identidade e ancestralidade contextualizadas no tempo e no espaço são princípios orientadores que foram elencados, estão presentes explicitamente ou permeiam as propostas pedagógicas do Movimento Negro ou de processos formativos inspirados em sua trajetória, em diversos estados do Brasil.

Em Salvador, Bahia, a proposta de formação de professoras e professores em história e cultura afro-brasileira e africana, desenvolvida pelo CEAFFRO nos anos 2000 na rede municipal de educação, assumiu a ancestralidade, a identidade e a organização da população negra como princípios norteadores do trabalho formativo. De acordo com Valdeci Nascimento (2005), os conceitos tomam como base a pers-

pectiva do Movimento Negro contemporâneo e, articulados entre si, tais princípios correspondem à perspectiva de mundo dos descendentes de africanos no Brasil.

No Recife, Pernambuco, as experiências de formação cultural desenvolvidas no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira (NCAB)³ e destinadas aos grupos culturais, vislumbrando a valorização e o fortalecimento da cultura negra na cidade, orientaram-se pelos mesmos princípios, como indicado no *Recife nação africana: catálogo da cultura afro-brasileira*:

Concebendo a manifestação cultural como expressão da história de luta e resistência do povo negro, identificamos como princípios políticos-filosóficos do trabalho que estamos desenvolvendo a valorização da ancestralidade africana, a afirmação da identidade racial e o fortalecimento da organização e resistência da população negra. (Silva, 2008, p. 9)

Vale lembrar que não compreendemos ancestralidade, identidade e resistência como conceitos estáticos ou essencialistas. Na experiência afro-brasileira, tais conceitos resultam de uma reelaboração diaspórica. É “diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação” (Oliveira, 2012, p. 29).

Essa é uma característica importante das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, pois revela alguns caminhos construídos pelos descendentes de africanos no Brasil no esforço por reconstruir as referências para pensar e compreender a história da população negra no país, bem como para visibilizar e desconstruir o eurocentrismo vigente nas práticas e na política educacional. Evidencia, portanto, a elaboração em processo de um pensamento *outro*, como propõem os estudos pós-coloniais, porque é construído do lugar político de enunciação do povo negro, questionando os interesses hegemônicos. Configura-se também como um pensamento de fronteira, uma vez que se constrói em diálogo crítico com os modos de conhecimento ocidentais.

A formação em história e cultura afro-brasileira como elemento fundante da prática é uma segunda característica do itinerário pedagógico. A construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras depende de processos formativos que possibilitem o acesso ao conhecimento negado e invisibilizado ao longo da história viabilizando a identificação com a temática. Todavia, é indispensável que a formação seja crítica, sólida e com capacidade de convencimento dos profissionais da educação sobre as implicações do racismo e da negação da população negra no fracasso ou sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelas(os) estudantes negras(os), pois, como lembram Freire e Shor (2008, p. 46), “se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

3 Setor vinculado à Secretaria de Cultura do Recife, criado em 2001, no primeiro governo do PT, para atender a uma demanda do Movimento Negro da cidade

Na Figura 3, tentamos compreender o movimento relacional entre a vivência da formação específica e a construção da prática pedagógica:



Figura 3 - Formação e prática pedagógica.

Elaboração das autoras.

A representação na Figura 3 mostra que a dinâmica dos processos formativos sobre a temática se constitui como espaço para oferecer referências positivas sobre a história da população negra, pois são essas referências que geram ou possibilitam a identificação com o pertencimento e/ou com a temática étnico-racial, responsável por despertar ou aguçar o desejo de os profissionais da educação buscarem mais informações sobre o tema (Silva, 2013). Por sua vez, alerta Molina (2011) que a formação docente para trabalhar com a temática em questão não pode ser reduzida a leituras e debates, embora esta seja uma dimensão importante. Os processos formativos podem constituir-se para além da dimensão teórica escrita, dado que “o

‘debate’ corporal é imprescindível” para que as temáticas não sejam entendidas como um conteúdo a mais no currículo escolar. Sugere o autor que aprender e ensinar cultura afro-brasileira e africana exigem a absorção de outras formas de aprendizagens e de ensinanças. Para isso o planejamento da ação pedagógica é fundamental.

O *planejamento coletivo* das atividades foi percebido como uma característica elementar do itinerário pedagógico das práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas em ambas as escolas. Identificamos quatro formas de vivência desse planejamento:

1. o planejamento como trabalho coletivo da comunidade escolar;
2. o planejamento como organização do trabalho docente;
3. o planejamento como instrumento de formação; e
4. como documento de intenção.

O planejamento como trabalho coletivo da comunidade escolar pode ser identificado como uma marca do trabalho com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Seja por uma demanda da gestão da escola ou por iniciativa de pequenos coletivos de professores e professoras, o fato é que o planejamento é sempre colaborativo, e isso é um diferencial.

O trabalho coletivo orienta a organização da prática pedagógica da escola como um todo, não diz respeito apenas às práticas relativas à temática. Entretanto, inferimos que o fato de os profissionais da educação não terem acessado uma formação específica sobre a temática ao longo de sua formação inicial pode ser entendido como um dos fatores que operam nesse processo de construção colaborativa, especialmente ao que se refere ao trabalho docente.

O planejamento coletivo como organização do trabalho docente acontece nos diversos momentos do itinerário de construção das práticas pedagógicas: na decisão das atividades que serão realizadas, na escolha e discussão dos conteúdos que constituirão as práticas, na apreciação e na discussão das situações didáticas propostas e nos acordos necessários à preparação coletiva para a vivência das práticas. Portanto, o planejamento da escola dimensiona o tempo de trabalho e o tempo de sistematização e ou reflexão sobre as atividades propostas em função da coletividade.

Na Escola Africanidades, essa colaboração se expressou com mais força durante a preparação das oficinas temáticas, quando os profissionais apresentaram suas propostas para que fossem apreciadas pelos colegas, visando ao sucesso da atividade.

Na Escola Baobá, o planejamento docente também foi percebido como resultado do trabalho colaborativo das professoras e dos professores, com o acompanhamento e monitoramento da equipe gestora. O processo organizativo dessa equipe pode assim ser resumido: as docentes se reuniam em pequenos coletivos (por ano ou segmento de ensino) para preparar suas atividades; o material produzido era então apreciado pela coordenação pedagógica e pela direção, que em um terceiro momento coletivo apresentavam e discutiam suas impressões sobre cada planejamento coletivo.

Em ambas as instituições, a importância que o grupo atribuía ao planejamento e a forma de planejar que todos assumiam eram facilitadores para que a

prática pedagógica da instituição ganhasse solidez e densidade, tomando forma de práticas enraizadas.

As reuniões de planejamento coletivo que acompanhamos na Escola Baobá também indicaram a vivência do planejamento como instrumento de formação e documento de intenção. O fato de o corpo docente possuir muitas(os) professoras(es) recém-chegadas(os) à escola foi o impulsionador para que os encontros se tornassem também momentos de informação e de formação sobre o trabalho realizado na instituição. O planejamento constituía-se como espaço para explorar a discussão, proposição e decisão da proposta diferenciada da escola, explicitar as intenções da instituição com essa proposta diferenciada, bem como validar o trabalho realizado e convencer as(os) novas(os) profissionais por meio dos resultados alcançados nas avaliações nacionais.

A reflexão dos docentes nesses encontros perpassava por elementos estritamente pedagógicos, como a função do planejamento no trabalho educativo, mas também por elementos que constituem a cosmovisão africana, como a reflexão sobre a palavra *sankofá*, que faz referência à relação entre passado e presente para as sociedades africanas. Na cosmovisão africana, como lembra Oliveira (2006), é no passado, com a sabedoria dos ancestrais, que se pode encontrar orientação para organizar o presente. A Escola Baobá, assumindo uma prática fundamentada nessa cosmovisão, nela referencia a necessidade de explicitar a intencionalidade da ação pedagógica, como documento para a posteridade.

Como é possível perceber, o itinerário pedagógico de uma instituição educativa é projeção e vivência, indica a direção que a prática pedagógica tomará na concretização do idealizado. Portanto, diz respeito à opção político-pedagógica que a instituição faz de acordo com a concepção de educação que assume.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário pedagógico das instituições escolares é tecido em um contexto de disputa curricular política e social, que explica por que a perspectiva epistêmica do trabalho nem sempre apresenta distanciamentos significativos das práticas eurocêntricas que produziram a subalternização da população negra no Brasil.

Entretanto, a pesquisa apontou que existem mecanismos de enraizamento que podem ser utilizados na construção de práticas pedagógicas com densidade, solidez e consistência epistemológica. No âmbito do itinerário, o trabalho coletivo e a formação permanente sobre história e cultura afro-brasileira e africana ganham destaque.

Por sua vez, a análise articulada do ciclo de construção e a vivência das práticas (itinerário, tempo curricular e ritual pedagógico) mostram que a relação básica que constitui as situações didáticas é a reflexão dialógica. É pelo diálogo e pela reflexão crítica da realidade, como propõe Paulo Freire, que o conhecimento é construído individual e coletivamente, dando corpo às práticas enraizadas e as transformando em rituais pedagógicos.

Os resultados revelam que as práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras tomam como referência os princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, gerando uma forma *outra* de pensar e fazer educação, que pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo.

Um pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo que apostam em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial. É uma pedagogia de fronteira, porque se fundamenta nos conhecimentos próprios dos descendentes de africanos do Brasil, da África e da diáspora negra, em articulação com os conhecimentos ocidentais. É uma pedagogia que soma esforços para a construção da interculturalidade crítica, porque expõe e questiona os processos de produção da diferença colonial.

É uma pedagogia decolonial porque desestabiliza a hegemonia da colonialidade em suas várias dimensões: aposta nos conhecimentos e nos interesses da população negra como centro de sua atuação pedagógica; reconstrói e visibiliza os processos históricos vivenciados por essa população no Brasil, na África e na diáspora negra enfocando a perspectiva das diferentes populações; inspira-se na cosmovisão africana para construir princípios político-filosóficos (ancestralidade, identidade e resistência) e princípios didático-pedagógicos (coletividade, oralidade e interdisciplinaridade).

Tecida em meio à disputa curricular, é também uma pedagogia tensionada pela diferença colonial que instaura repetidos processos de questionamento da validade de suas vivências. Construída em processos de insurgência contra o pensamento hegemônico eurocêntrico é, portanto, uma pedagogia de resistência, nascida de uma cultura e de uma identidade de resistência, que tem empreendido esforços múltiplos na reconstituição das identidades, na reconstrução das memórias, na reelaboração da cultura e na reexistência da população negra no Brasil.

Os achados evidenciam a impossibilidade de construir práticas pedagógicas de valorização da população negra, possuidoras de solidez e consistência epistemológicas, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e de suas formas de pensar e estar no mundo. Nesse contexto, compreender e preparar-se coletivamente para o enfrentamento da disputa parece-nos, portanto, uma estratégia importante para a efetiva implementação da política educacional no chão das escolas.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CUNHA JR, H. Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. *Revista Interfaces de Saberes*, Caruaru: FAFICA, v.13, n. 1, p. 1-13, 2013

- FREIRE, P.; Shor, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P.; Shor, I. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2012.
- GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, M. N. M. Por que e como formar professores(as) em história e cultura afro-brasileira e africana. In: Lima, M. N. M. (Org.). *Escola plural — a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.
- MACHADO, V. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MOLINA, T. S. *Relevância da dimensão cultural da escolarização de crianças negras*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB 5*, Niterói: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira/UFF, p. 15-34, 2000.
- NASCIMENTO, V. P. Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: Lima, M. N. M. (Org.). *Escola Plural — a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. São Paulo: Cortez ; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO , 2005.
- NEVES, L. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral*, São Paulo: ABHO, v. 3, n. 3, p. 109-116, jun. 2000.
- OLIVEIRA, E. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, E. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília: UnB, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.
- OLIVEIRA, L. F. Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente. In: Simpósio Nacional de História, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, jul. 2011. p. 1-18.
- OLIVEIRA, L. F.; Lins, M. R. F. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: Monteiro, R. B. (Org.). *Práticas pedagógicas para o ensino de*

história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica: UFRRJ; Evangraf, 2013. p. 13-30.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).

SANTIAGO, M. E. *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: Batista Neto, J.; Santiago, E. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2006. p. 73-84.

SILVA, C. (Org.). *Recife nação africana: catálogo da cultura afro-brasileira (Apresentação).* Recife: Prefeitura do Recife; Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, 2008.

SILVA, C. *Professoras negras: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.* Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. (Coleção Etnicorracial).

SILVA, M. S. *As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.* 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: Batista Neto, J.; Santiago, M. E. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica.* Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

CLAUDILENE MARIA SILVA é doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: claudilenems@unilab.edu.br

MARIA ELIETE SANTIAGO é doutora em ciências da educação pela Université Paris Descartes (Paris). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: mesantiago@uol.com.br

Recebido em 24 de fevereiro de 2018

Aprovado em 27 de junho de 2018

