

“ANIMAI-VOS, POVO BAHIENSE, QUE ESTÁ POR CHEGAR O TEMPO EM QUE SEREMOS TODOS IGUAIS”¹: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Eduardo Oliveira Miranda

Mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade – UEFS - BA

Hellen Mabel Santana Silva

Mestranda em Desenho, Cultura e Interatividade – UEFS - BA

Introdução

O processo de “embranquecimento” da população negra é algo que observo desde a minha infância, principalmente por ter recebido uma educação paterna com forte influência racista. Passado todos esses anos, constatei que o meu genitor tinha o intuito de esconder a sua ancestralidade para ser incorporado em um grupo social caucasiano.

No meu campo profissional (área da Educação) percebo que muitos profissionais apresentam em seus discursos argumentos com cunho pejorativo e de desvalorização dos símbolos, mitos e ritos da cultura negra africana e/ou afro-brasileira. A professora Ana Célia da Silva (2005), ao discutir a desconstrução do estereótipo negro nos livros didáticos aponta para a discriminação racial (re)produzida pelo corpo docente no espaço escolar. Essa autora afirma ter identificado em uma das oficinas oferecidas a um grupo de educadores, que o preconceito racial faz parte das falas, no entanto, existe o silêncio de muitos professores sobre essa prática discriminatória.

O silêncio verificado por Silva (2010) encontra uma análise nos estudos de Terciana Moura (2011). Essa pesquisadora, apoiada na obra de Ballone (1999) afirma que a percepção é uma função cerebral e que o histórico de vida do indivíduo propicia os significados e as interpretações acerca da sua realidade. Para Ballone, a percepção relaciona-se com o nível de aprendizagem e as experiências passadas. Por isso, mesmo sabendo que a discriminação racial está presente no campo escolar, não podemos afirmar que a percepção nesses espaços é homogênea, posto que cada escola apresenta realidades distintas e contexto sócio-educacional diversificado.

¹ Trecho retirado do panfleto da revolta intitulada “Revolta dos Búzios”, a qual ocorreu em Salvador no ano de 1798. Essa manifestação foi encabeçada por um grupo de cinco homens negros (ex-escravizados) e reivindicava a implantação de uma República Democrática, o fim da escravidão e das desigualdades entre brancos e negros.

O tema abordado tem relevância social e está presente em quase todas as relações sociais que envolvem a população brasileira. O preconceito racial deve ser discutido e problematizado, principalmente após a criação da Lei 10639/03, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam estes públicos ou privados:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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."

Para dar conta da Lei 10639/03 no universo escolar, entendo que os cursos de formação de professores devem alterar a matriz curricular das graduações. Por exemplo, a Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), curso que me graduei, não oferece aos estudantes componentes curriculares que abarquem o que está previsto na lei. No meu caso, conheci e apliquei a referida lei somente na prática profissional, uma vez que não tive conhecimento da relevância dessa temática durante a graduação.

NARRATIVAS E BIOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O ato de evocar lembranças do passado mais recente ou não é reptador, já que as recordações evidenciam as nossas subjetividades. Isso do ponto de vista de um trabalho que aborda as narrativas autobiográficas, no qual as memórias revelam a nossa

forma de agir, sentir, visualizar e perceber o mundo, nossa ação profissional e pessoal. Santos (2001), destaca que “[...] lembranças registradas, histórias revisitadas, partes de memórias ganham vida não apenas em nossa cabeça, mas em todo o nosso ser.” (p. 59).

As narrativas têm o poder de expressar a cultura das pessoas envolvidas na investigação em educação. Outra característica das narrativas é de permitir que grupos subalternizados historicamente tenham direito de se expressar e ter a sua existência reconhecida. Nesse trabalho me apropriei da definição de narrativas apresentada por Fernandes (2011, p.127):

As narrativas são formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver. Neste sentido, pode dizer-se que as narrativas são de natureza eminentemente pessoal e subjetiva.

Nessa perspectiva me sinto no direito de trazer à tona um relato profissional que serve de temática no desenvolvimento desse trabalho. Antes de apresentar a narrativa se faz necessário diferenciar *vivência* e *experiência*. Para Josso (2004) uma vivência se converte em experiência “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (p.48). Por esse prisma, a experiência é memória, pela capacidade de recordar e evocar, que constituem um enriquecimento de saberes, assim como, pela presença do passado em nossas ações.

A diferenciação apresentada possibilitou enquadrar o meu relato de formação profissional como uma experiência. Destarte, considero relevante a prática docente desempenhada em uma escola pública em Bonfim de Feira, distrito do município de Feira de Santana, no estado da Bahia, cuja localidade teve a sua origem em um quilombo, o que justifica a intensa concentração de negros bem como a presença de elementos da matriz cultural africana e afro-brasileira nas práticas sociais dos moradores.

Na escola do distrito mencionado lecionei as disciplinas Geografia e História para cinco turmas, sendo duas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e três no Ensino Médio, todas no turno noturno. O corpo discente, em sua totalidade,

formada por afro-descendentes, agricultores e sua maioria do sexo feminino. O comportamento dos educandos era considerado hostil e até mesmo agressivo, o que acarretou a desistência de dois estagiários que me antecederam.

Nas primeiras semanas encontrei certa resistência de ambos os lados: tanto minha com eles quanto vice-versa. Assustei-me com o comportamento, com os valores, com o vocabulário, com o gestual, enfim, com todo o conjunto que representava as subjetividades dos outros. Mesmo com tantos empecilhos decidi modificar aquela realidade, pois entendo que o trabalho pedagógico tem a função de (re)configurar as relações desencadeadas na escola.

Nesse movimento desenvolvi metodologias de aproximação com a realidade dos educandos. Sondei com alguns colegas de trabalho os principais elementos culturais daquela localidade e nessa busca descobri que o candomblé tinha grande influência na vida daqueles sujeitos. Levei essa questão para a sala de aula, de forma sutil e até mesmo disfarçada, retirando o foco da religião e valorizando outras características da cultura afro-brasileira. A partir dessa ação consegui destacar vários temas geradores que tinham ligação direta com a cultura local, já que é fundamental que “o conhecimento escolar possa ser uma possibilidade dos alunos compreenderem melhor, entenderem o mundo que o cerca, contribuindo na sua vida como sujeito histórico-social” (RIOS, 2008, p.67).

Após essa breve explanação acerca da minha experiência profissional, com base no método (auto) biográfico e nas reflexões sobre a minha prática docente, saberes, percurso profissional e pessoal, apresento o objeto de estudo que prioriza apresentar: *o que aprendi; em que contexto; como aprendi.*²

NARRATIVAS DE UM PROFESSOR INICIANTE: O QUE APRENDI; EM QUE CONTEXTO; COMO APRENDI

Durante o processo inicial da graduação tinha a certeza de que os conteúdos desenvolvidos em cada um dos componentes curriculares seria o suficiente para garantir a minha profissionalização. Entendia que o ato de ensinar era um dom e que o conhecimento desenvolvido na universidade “ensinava a ensinar”.

² A divisão apresentada tem fundamento nos estudos de Clark e Peterson (1986) apresentados no texto “Narrativas Biográficas na Formação Inicial de Professores de Matemática” do autor Domingos Fernandes (2011)

Do ponto de vista do senso comum apresentado acima, a educação segue uma cartilha com determinações a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores precisa transcender o reducionismo de que apenas algumas regras, procedimentos e/ou valores formativos se caracterizam como critérios fundamentais na profissionalização do educador. Tardif (2007) aponta que a profissão de professor é um aprendizado diário. Os conhecimentos adquiridos nas universidades, nos cursos de formação, nem sempre são o suficiente para lidar com as surpresas que ocorrem na sala de aula.

A minha narrativa me transporta para o passado e faz lembrar como o confronto com as práticas e a reflexão sobre elas proporcionou ressignificar as minhas concepções de ensino, as metodologias e todo o processo de formação docente, com ênfase na temática étnico-racial.

Quando penso em responder o *que aprendi* com a experiência profissional na localidade apresentada sinto imensa dificuldade. Fico alguns minutos percorrendo a minha memória, lembranças, momentos de angústia profissional. Consigo rever todos aqueles rostos, as falas, os gestos e uma série de interrogações, por exemplo: *Como trabalhar a questão étnico-racial? Como me aproximar desses alunos? Porque o corpo docente se mantém afastado do corpo discente?*

Após percorrer a memória no processo de ida e volta ao passado, elenquei uma série de aprendizagens significativas a partir da prática docente. De início aprendi que na profissão de professor, diferente de tantas outras, o melhor aprendizado ocorre na sala de aula, ou seja, as circunstâncias, os imprevistos, os erros, as dúvidas, os acertos, entre outros, é o que fundamenta a construção do ensinar. Desse modo, entendo que a experiência é a base do saber docente:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que a relação dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2007, p. 16-17)

No cenário estabelecido pela minha narrativa e pela produção de Tardif consigo desassociar a formação docente do tecnicismo. Pensar a aprendizagem e o ensino pautado na racionalidade técnica é pormenorizar a cultura, as subjetividades, as identidades, o contexto sócio-cultural de cada sujeito envolvido no espaço escolar. A singularidade de vida é o fator primordial na relação educador-educando. Esse diálogo com os autores e as minhas lembranças proporciona refletir sobre a formação docente e como esse exercício da docência exige múltiplos saberes.

Outro aprendizado ocorrido na experiência apresentada nesse texto se refere ao campo das questões etno-raciais. A comunidade de Bonfim de Feira, na qual se encontra a escola que lecionei foi a responsável por fazer com que me interessasse pela Lei 10639/03 e entendesse a importância de ser inserido no currículo das escolas a história dos povos africanos.

Ainda no campo do currículo, a obra “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”, o autor Tomaz da Silva (2007) afirma que o currículo tem o objetivo de modificar as pessoas que vão segui-lo. Por isso, defendo que os cursos de formação de professores precisam oferecer componentes curriculares que problematize à temática do negro e a sua história. Para chegar a essa conclusão encarei o desconhecido e descobri na ação e reflexão docente que os professores necessitam do suporte teórico para criar estratégias de combate ao racismo. Não adianta produzir material didático se os educadores não possuem conhecimento específico nas questões étnico-raciais:

Essa preocupação em torno do professor revela-se quando se observa que, no campo dos estudos das relações raciais e educação, atualmente, os interesses se tem voltado para a formação de educadores/as para o combate ao racismo, uma vez que não adianta mudar o livro didático, preparar material pedagógico específico, mudar o currículo, se o sujeito mediador de toda a aprendizagem não tem uma formação específica para lidar com tal perspectiva pedagógica. (MOURA, 2011, p. 412)

Portanto, para se opor às relações racistas reproduzidas no espaço escolar se faz necessárias a presença de políticas, diretrizes curriculares e orientação didático-pedagógicas aliados ao currículo na perspectiva Pós-Crítica, a qual traz consigo o

conceito de Identidade³ que permite ampliar a discussão dos grupos menos favorecidos socialmente. Nesse prisma amplia-se a afirmação das identidades de gênero, raça, etnia e sexualidade e o currículo passa a promover tanto as representações de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças.

O trabalho realizado naquele contexto foi o diferencial na minha formação, visto que a experiência adquirida intensificou a minha percepção diante das questões raciais. A construção da consciência étnica negra foi acentuada o que possibilitou que em outras instituições de ensino formais e não-formais o meu posicionamento fosse o diferencial na prática docente.

O PAPEL DO OUTRO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Desde muito novo, sempre ouvia as pessoas repetirem que não precisam do outro para nada. Porém, essa afirmação não deve ser considerada, principalmente no campo educacional, onde o educador e o educando constituem uma relação indispensável para as subjetividades e identidades de ambos.

Observando o meu primeiro contato com as turmas da escola bonfinense, relembro que fiquei impressionado em encontrar turmas de 25 alunos com todos os educandos negros. De fato, era uma novidade para mim, já que o meu contexto sócio-cultural era totalmente distinto. Durante a educação básica frequentei escolas particulares, na graduação, mesmo em uma universidade pública, o corpo discente possuía variação étnica com maioria de brancos e pardos.

Não posso esconder que, de início, a realidade me impactou de forma negativa, o que tem respaldo na minha história de vida, a qual narra que fui educado em uma sociedade que reproduz o preconceito. Lógica semelhante na academia com uma educação pedagógica totalmente ocidental, mas independente desses fatores consegui reestruturar a minha identidade com a ajuda daqueles alunos negros que um dia me amedrontaram. A prática docente perpassa pela necessidade de interagir e conhecer o outro e nesse processo o ensinante também se conhece:

Na ação do ser-professor, há uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, em que o sujeito é ele, mais a relação

³ Nesse trabalho, tenho a pretensão de adotar as ideias propostas por Hall (2005) por defender que a identidade é algo dinâmico, mutável o que viabiliza o surgimento de novas identidades.

com o outro. Nessa relação, o centro não está no “eu”, nem no “tu”, mas no espaço discursivo, criado entre ambos. O sujeito professor só se completará com o outro. (RIOS, 2008, p. 54)

O espaço discursivo/formativo propicia que os conflitos e as contradições sejam representados nas falas dos educandos, o que é de suma importância na formulação dos temas geradores das aulas. Foi a partir dessa metodologia que consegui identificar quais conteúdos ou componentes a serem trabalhados com os alunos bonfinenses. Esse grupo necessitava de um plano de curso que valorizasse os seus traços étnicos, a história dos seus antepassados, como forma de melhorar a auto-estima desses sujeitos.

Então, propus algumas atividades com o intuito de aproximar a sala de aula do espaço extra-escolar. Recordo que uma das atividades solicitava que os educandos desenhassem a sua localidade com o foco nos elementos culturais. De início, a atividade foi vista com receio, mas, em seguida todos participaram. Os desenhos mais marcantes retratavam a vida no campo e elementos da cultura africana e afro-brasileira, tais como o samba de roda, os terreiros de candomblé, os instrumentos de percussão, as festas da igreja católica e dos terreiros, entre outros. De modo geral a atividade teve um resultado acima do esperado o que estreitou a linha que dividia a nossa relação.

Outra prática educativa foi realizada com o auxílio do documentário “Espelho, espelho meu!” produzido por Elton Martins, o qual discute a questão da identidade negra e apresenta uma abordagem de vários campos: identidade, alteridade, família e mídia. Escolhi trabalhar com a imagética por ser uma ferramenta pouco utilizada naquele contexto e por trazer para a sala de aula a imagem e o discurso de negros que aceitam a sua ancestralidade, valorizam seus traços étnicos, e para problematizar como o processo de negação da identidade negra pode afetar a auto-estima e desenvolver a auto-rejeição e rejeição ao seu semelhante. Após reprodução da película foi proposto que os alunos apresentassem as percepções. Em torno de 90% dos educandos perceberam, por exemplo, que alisar o cabelo não é uma necessidade natural e sim uma imposição da mídia que diariamente transmite e estabelece um padrão de beleza a ser seguido, o qual não representa o biótipo da mulher brasileira.

Observando, hoje, essa atividade, constato o quanto ela foi instigante no processo de ensino-aprendizado. Ensinar é uma ação política que pode ou não desconstruir rótulos, padrões, identidade, mas, acima de tudo, o professor precisa

entender o lugar do outro no contexto de formação e “[...] estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola.” (GADOTTI, 2000, p. 43)

No tear dessa experiência, considero os resultados alcançados satisfatórios, os quais culminaram em uma feira de cultura que objetivou a inserção das realidades daqueles sujeitos representadas nas dependências da escola. As turmas foram divididas em grupos e com temas da cultura afro-brasileira, entre eles: Culinária, Dança, Música e Religião. A divisão obedecia aos elementos apreendidos a partir da minha percepção acerca das narrativas de vida daquele grupo. Foi extremamente prazeroso observar a felicidade daquelas pessoas com a auto-estima valorizada. Teve a fala de uma educanda que marcou: “Professor, nada melhor do que a gente sair na rua e chegar na escola e dançar, cantar, mostrar a nossa religião, não ter vergonha de ser do candomblé”. De fato, naquela noite a escola foi modificada e ganhou ares de um terreiro, já que a culinária, as músicas e danças, os tambores, as vestimentas, entre outros elementos estavam presentes e não como encenação e sim como a representatividade real de um grupo social.

Revisitar a minha narrativa envolve a tríade memória, experiência e formação, apoiada na metodologia autobiográfica que retoma a minha prática educativa e apresenta o que foi considerado mais adequado para aquele momento. Através dessa concepção entendo que o resgate das lembranças é oportuno no sentido de alimentar a construção da identidade de ser professor. É neste sentido que Almeida (2010, p. 141) expõe:

A autobiografia como dispositivo de formação alimenta a idéia de que somos o que fomos nos constituindo em nossas experiências no passado. Desse modo, partindo das narrativas orais ou escritas, de nós mesmos, torna-se possível compreender o presente e, no caso dos professores, entender a adoção, desta ou daquela, estratégia comportamental/didática.

Assim como Almeida (2010), entendo que a autobiografia utilizada nos estudos sobre as narrativas de professores proporciona compreender a adoção das estratégias. Ao compartilhar a minha história de vida, percebo que naquele contexto o currículo precisava ser modificado para atender as necessidades daqueles jovens e adultos. Com certeza, as lembranças rememoradas me permitem ter a certeza de que fiz um trabalho

satisfatório. Posso não ter aplicado a metodologia mais adequada ou mesmo a didática necessária para abordar aquelas questões. No entanto, ao recriar no meu campo cognitivo aquela experiência, consigo visualizar que modificações foram implantadas, identidades foram reestruturadas e valores ressignificados.

Muitas são as vivências, mas poucas se tornam experiência que modificam a nossa postura profissional. Sou grato aos alunos daquela escola, daquela turma, daquele distrito, onde poucos tiveram a coragem de ir ou até mesmo persistir.

A experiência apresentada nesse relato mostra que o professor precisa do aluno para se firmar como profissional, como afirma Jane Rios (2008, p. 54): “O sujeito-professor só se completará na interação com o outro”. O lugar que ocupa na formação dos sujeitos, na constituição das identidades deve ser levado em conta, principalmente, no processo de ressignificação do espaço discursivo/formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa tecida nesse texto relatou uma experiência que se desenvolveu no ano de 2010, mas, após dois anos, consegui perceber a importância de revisitar as memórias no processo de formação da identidade docente.

Destarte, optei por entrelaçar a memória, identidade e formação ao contexto da escola apresentada. Esse projeto de reflexão aproximou o método autobiográfico do meu objeto de estudo, o que possibilitou o diferencial nesse caminhar em busca das minhas antigas concepções de ensino. Aponto o texto “O lugar do outro na formação docente” elaborado por Rios (2008) como uma das produções textuais que podem ser associadas com a história narrada neste trabalho. A autora propõe um diálogo entre Bakhtin e Todorov a partir dos verbos: Descobrir, Conquistar, Amar e Conhecer. Pode ser pretensioso da minha parte em realizar tal comparação, no entanto, ao rememorar a experiência consigo identificar cada um dos verbos na minha ação do ser-professor.

O *Descobrir* está interligado ao ato de entender que o outro é necessário e faz parte na formação da identidade docente, “é se *descobrir* a cada dia com um ser-sendo, em contato direto com o outro na construção de seus processos identitários”⁴. A interação com os alunos, sobretudo com as suas narrativas de vida, ressignificou as minhas subjetividades e conseqüentemente (re)construiu uma nova identidade com a

⁴ Rios (2008, p. 58)

priorização do outro na formação docente. Vale ressaltar, que entendo por identidade as ideias propostas por Hall (2005) por defender que a identidade é algo dinâmico, mutável o que viabiliza o surgimento de novas identidades.

Por sua vez, a *Conquista* está atrelada ao olhar que o professor manifesta pelo outro, esse processo deriva de um jogo onde o outro faz parte do professor e vice-versa. “Ora, se um é o outro do outro- e outro para o outro, significa que uma relação educativa deve estar calcada no respeito às peculiaridades de cada um”⁵. O respeito pela história de vida de cada um dos sujeitos foi o que proporcionou a conquista, que de início utilizei como uma estratégia, a qual foi substituída pelo prazer em entender e ser entendido, ou seja, a cada frase que ouvia daqueles sujeitos sobre as ações racistas em suas vidas, aparecia na minha mente às representações do negro entoadas pelo meu pai. Esse processo me fez entender que independente do contexto sócio-cultural, geográfico e cronológico os afro-descendentes, não de forma generalizada, continuam a reproduzir um discurso depreciativo acerca da sua etnia, da biografia dos povos africanos e da identidade negra. Isso por causa da negligência da sociedade, o que mais uma vez, reforça a necessidade de se inserir nos cursos de formação de professores componentes curriculares com bases de informações que priorizem a temática racial.

Levando em consideração, os dois verbos anteriores, não posso deixar de fora o *Amar* no fazer pedagógico. “Amar, aqui, é sinônimo de reconhecimento da importância do outro no processo educativo”.⁶ Reconhecer a importância do outro foi o que me motivou a elaborar um plano de curso com base na Teoria Pós-Crítica, onde a escola é vista como um lugar político de transformação social numa perspectiva de problematizar a diversidade.

Por último, o *Conhecer*, que perpassa pela inserção de bases de informações que dialogue com o lugar de vivência do aluno. No meu caso, para entender os conflitos, a desvalorização da identidade negra, a negação religiosa, precisei proporcionar espaços de discussão nos quais o conhecimento daquela comunidade fosse representado na sala de aula.

A minha narrativa foi relevante para entender que a formação é inacabada, que o professor precisa do outro, que a escola deve ser encarada como um espaço político e transformador de realidades, entre outros aspectos. A autobiografia me transportou ao passado por diversas vezes e me fez compreender as atuais concepções de ensino.

⁵ Ibidem (2008, p. 59)

⁶ Ibidem (2008, p64)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. In: **MEMÓRIAS, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2010. P. 131-1-50.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005.

DOMINGOS, Fernandes. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Organizador). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2011. P. 115-159.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopez. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MOURA, Terciana Vidal. A percepção das Relações Raciais na escola e a história de vida dos professores: pontes para se pensar a formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Organizador). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2011. P. 411-433.

OLIVIA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-asiáticos, 2003.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O lugar do outro na formação docente. In: GARCÍA, Paulo César Souza; FARIAS, Sara Oliveira. **Entre-Texto: Narrativas, Experiências e Memórias**. Vários autores. Guarapari- ES. Ex. Libris, 2008. p. 53-70.

SANTOS, Selma Ferro dos. **Memórias, histórias de vida, imagens**. In: **A LEITURA de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004. P. 59-71.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. Ed. Salvador, Ba: UFBA, Centro Editorial e Didático, CEAO, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica 2000.

Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.