

SOBRE A AVENTURA DE NARRAR-SE OU, POR UMA (EST)ÉTICA DE SI: UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ON THE ADVENTURE OF NARRATING ONESELF OR, FOR AN AESTHETICS/ETHIC OF THE SELF: A METHODOLOGICAL APPROACH FOR RESEARCH IN HISTORY TEACHING AND ETHNO-RACIAL RELATIONS

Gustavo Manoel da Silva Gomes 1

Resumo: Este texto propõe uma metodologia para pesquisas em Ensino de História e Relações Étnico-Raciais a partir das narrativas de docentes. A hipótese é de que os diferentes saberes dos professores/as de História reconfiguram as possibilidades pedagógicas normatizadas desde a Lei nº 10.639/03 criando deslocamentos, ambiguidades, disputas e produzindo novos saberes-poderes sobre a história da África e da Cultura Afro-Brasileira na escola. Considerando que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas referências profissionais e culturais ao longo do tempo (TARDIF, 2002), é importante compreender como esses saberes são/foram erigidos e como os docentes os mobilizam cotidianamente em suas práticas de ensino. Para tanto, propõe-se uma abordagem pós-estruturalista na qual se articulam História, Educação e Linguagem, inspirando-se em autores como Foucault e Jorge Larrosa, para investigar a constituição histórica dos saberes docentes sobre temas como raça, relações étnico-raciais e cultura negra ao longo de suas histórias de vida.

Palavras-chave: Metodologia de Pesquisa. Ensino de História. Relações-Raciais. Saberes Docentes. Narrativa.

Abstract: This essay proposes a methodology for research in History Teaching and Ethnic-Racial Relations based on teachers' narratives. It assumes that the different knowledge of History teachers reconfigures the pedagogical possibilities that have been normed since Law 10.639/03, creating displacements, ambiguities, disputes, and producing new knowledge-powers about the history of Africa and Afro-Brazilian culture at school. Considering that teachers' knowledge is built from multiple professional and cultural references over time (TARDIF, 2002), it is important to understand how this know-how is/was built and how teachers mobilize it daily in their teaching practices. To this end, we will adopt a post-structuralist approach in which History, Education, and Language are articulated, inspired by authors such as Foucault and Jorge Larrosa, to investigate the historical constitution of teachers' knowledge about race, ethnic-racial relations, and black culture throughout their life histories.

Keywords: Research Methodology. History Teaching. Race Relations. Teacher Knowledge. Narrative.

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas UFAL (2020). Professor Adjunto da UFAL/Campus Sertão. Fundador e Diretor do Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (UFAL/Campus Sertão). Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Diversidade e Educação do Sertão (NUDES/UFAL/Campus Sertão) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Culturas (GEPHISC/UFAL/Campus Sertão). Professor Colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (Profhistória/UFPE).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0469-0654>.
E-mail: gustavo.gomes@delmiro.ufal.br

Desde que sancionada em 2003, a Lei nº 10.639 instiga-nos a pensar sobre como as relações étnico-raciais são abordadas na educação escolar e no ensino de História. Após quase vinte anos de tal normatização legal¹, variadas pesquisas e publicações nos fazem perceber a complexidade, a profundidade e as similitudes epistêmicas, institucionais e práticas em comum, apesar do caráter localizado de cada problemática e investigação. Livros e materiais didáticos, práticas discursivas, currículos, políticas públicas de normatização do ensino, relações de ensino e aprendizagens, conflitos raciais, saberes e práticas pedagógicas centradas em perspectivas negras etc. são objetos já bastante discutidos. A diversidade temática é acompanhada da riqueza de fontes, perspectivas e metodologias que possibilitam análises profundas, ricas e propositivas.

Entretanto, a configuração de disputas, conflitos e rearranjos ocasionados entre as expectativas criadas pela legislação pedagógica, os diferentes saberes sobre relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira, e as práticas de ensino (re)inventadas no cotidiano do trabalho docente continuam chamando-me a atenção.

Isso porque embora saibamos que discutir a história da África e da cultura afro-brasileira nas práticas escolares seja uma necessidade legítima, a efetivação de seu ensino ainda é um desafio, também pela existência de outros micropoderes que emanam de diferentes fontes e formas de saber e poder. Sendo uma obrigatoriedade gerada a fim de criar mecanismos educativos para se combater o racismo, a inserção no currículo escolar dessa proposta flutua entre a politização e a folclorização das identidades culturais negras (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018; REGIS; SILVA, J. 2018; COELHO, 2018). Este fato tem muito a ver com as formas como nossas subjetividades têm sido historicamente construídas através do olhar em relação à negritude. O presente texto é um recorte de algumas reflexões que tenho empreendido a partir de minhas experiências investigativas em torno desse problema.

Ao cursar o Doutorado em Educação na Universidade Federal de Alagoas, me propus a analisar como os/as docentes de História do município de Delmiro Gouveia, alto sertão alagoano, lidam/lidavam com a obrigatoriedade instalada pela Lei nº 10.639/03, uma vez que se vivem e atuam num território marcado por fortes referências culturais eurocêntricas, patriarcais e racistas. Esses questionamentos fizeram-se importantes pela própria conjuntura do lugar naquele momento: a expansão e interiorização da UFAL, que chegou ao sertão de Alagoas, ofertando entre outros cursos, a licenciatura em História, curso para o qual fui admitido como docente efetivo em 2013, quando a referida lei completava dez anos de sancionada. Enquanto pesquisador do Campo do Ensino de História, dedicado a estudar as relações raciais e a cultura afro na educação escolar, eu pretendia investigar e colaborar com a efetivação da lei nas escolas públicas sertanejas. Destarte, elaborei alguns projetos de extensão acadêmica, como o Abí Axé Egbé, orientei pesquisas e a produção de materiais didáticos, bem como coordenei o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de História entre 2014 e 2016. Nessas ações, o tema focal foi Relações Étnico-Raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira. Inserindo-me paulatinamente no cotidiano das escolas públicas locais, pude perceber dois contextos: A) a ausência de práticas pedagógicas centradas na temática negra; B) a existência de algumas experiências concretas que apresentavam limitações, tensões e problemas teóricos e práticos.

Observando o cotidiano escolar constatei que após dez anos de sancionada a Lei nº 10.639/03, pouco havia-se avançado nos processos de formação docente, de preparação da gestão escolar e de prática de uma educação antirracista em cidades do interior, ao menos em Alagoas. No meio desses cruzamentos de jogos de (des)interesse, não pude deixar de perceber e de escutar falas docentes descontentes com suas situações profissionais. Aqueles professores eram perpassados por esses conflitos que os extrapolavam e que muitas vezes não sabiam explicar, mas cujo peso se atribuía as suas responsabilidades porque, afinal, eles é que deveriam tomar decisões e realizar seu trabalho pedagógico considerando as prerrogativas legais.

Uma das afirmações comuns desses docentes era a de que suas respectivas formações

¹ A referida lei continua em vigência, pois a sanção da Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Culturas Indígenas não revogou a lei anterior, apenas a ampliou os repertórios curriculares incluindo as matrizes dos povos originários formadores de nossa brasilidade. Entretanto, o foco deste artigo é a perspectiva negra, daí a referência à Lei nº 10.639/03.

profissionais não os preparou adequada e suficientemente para praticar um Ensino de História que desconstruísse o racismo e valorizasse a matriz negra de nossa formação cultural. Eles afirmavam que “não sabiam nada” sobre História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Entretanto, observando as poucas práticas pedagógicas locais centradas nas relações étnico-raciais, eu via que algum tipo de saber era mobilizado. Portanto, embasando-me na perspectiva de uma epistemologia das práticas profissionais (TARDIF, 2002), eu ponderava que todos os professores, enquanto sujeitos históricos, possuem saberes multiplamente referenciados e os utilizam cotidianamente a fim de realizar seu trabalho de ensinar. Isso quer dizer que, ao viver em nossa sociedade brasileira, tendo acesso a diversos significados de nossa cultura, o que vai além da formação profissional, todo/a docente sabe algo sobre relações raciais, identidade e cultura negra. O que eu queria identificar era justamente o que eles sabiam, qual a natureza desses saberes, onde se referenciavam e como os mobilizam cotidianamente. Conforme as próprias falas docentes, portanto, investigar as suas formações profissionais não seria suficiente. As referências eram-lhes poucas. Eu precisei expandir meu olhar para a rede cultural que os capturava e os envolvia em sentidos que lhes foram subjetivados ao longo do tempo.

A partir dessa problemática objetivei compreender as relações que cruzam o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira numa perspectiva que analisasse a constituição dos saberes docentes de modo contextual, mapeando algumas ações silenciosas que manifestam poderes ao longo da formação de suas diferentes subjetividades e que influem nos usos e sentidos que os professores fazem sobre a cultura negra em suas práticas pedagógicas no sertão alagoano. A partir desses posicionamentos, analisei os discursos e práticas de professores de História sertanejos/as a fim de identificar seus processos de subjetivação e construção de saberes sobre a raça e a cultura negra.

Consideramos os docentes como sujeitos ativos na reelaboração de suas subjetividades² e nas projeções que fazem de suas identidades profissionais, saberes e práticas de ensino (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2006; 2019), embora suas identidades sejam fabricadas numa tensa relação entre eles e as normas e as instituições sociais nas quais estão inseridos. Pensar as configurações do Ensino de História a partir das posições assumidas pelos professores ajudam-nos a ter uma compreensão mais complexa e cautelosa acerca dos fenômenos educativos, ponderando os discursos e formas de poder que atravessam os saberes, experiências e necessidades ligadas ao cotidiano docente em seu contexto específico. Em tempos de mudanças de projetos educacionais é importante ouvi-los identificando em suas narrativas os artefatos materiais e simbólicos que atuam em sua formação e prática pedagógica (FUNES et al, 2012).

Foi no bojo dessas discussões que visamos entender de modo contextual os processos pedagógicos no sertão na contemporaneidade a partir da temático étnico-racial, considerando o cotidiano, as memórias docentes, as suas experiências e narrativas, pois elas nos levam a perceber como os saberes e micropoderes se manifestam nas práticas escolares produzindo trabalhos docentes direcionados, interferindo e fabricando novas “curricularidades” cotidianas (OLIVEIRA, 2016)³. Consideramos que esta abordagem nos permite realizar leituras pluralizadas em torno de um mesmo fenômeno social.

Este texto sintetiza parte dos procedimentos e técnicas investigativas que fiz durante a pesquisa de doutoramento concluída em junho de 2020 e, enriquecido com novas leituras e atualizações das reflexões, vem propor uma abordagem metodológica para a pesquisa no campo do Ensino de História quando se trata de um tema, não só sensível, mas politicamente

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

3 Não só as resistências ao racismo, mas também as resistências ao antirracismo. O cotidiano escolar está amplamente povoado por práticas discursivas e profissionais que negam a Lei 10.639/03. Um currículo e prática tradicional: eurocêntrico, patriarcal, burguês, racista, intolerante religioso etc. se desenha nas práticas institucionais da escola.

caro a nossa memória e a nossa própria constituição como cidadãs e cidadãos brasileiras/os: as relações étnico-raciais. Os pressupostos dessa metodologia embasam-se numa abordagem interdisciplinar entre História, Educação e Linguagem, seguindo orientação pós-estruturalista.

O desafio de investigar os saberes: algumas motivações para atentar às narrativas docentes como fontes históricas

Problematizar os saberes e as práticas de professores de História sobre a cultura afro-brasileira implica em problematizar, discutir e desconstruir algumas das tramas e polêmicas que delineiam esses mesmos saberes e práticas. Diante da variedade de fontes e procedimentos possíveis, faz-se necessária uma reflexão teórico-metodológica quanto a alguns caminhos possíveis a serem trilhados e seus respectivos efeitos epistemológicos, políticos e práticos diante do objetivo de pesquisa.

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

Contudo, um olhar foucaultiano faz-nos desconfiar da inocência desses discursos, pois eles estão pautados em convenções que fabricam determinadas formas de saber. Eles promovem práticas de exame e controle dos corpos e subjetividades. As narrativas que registram e produzem buscam atestar e dar coerência aos sistemas educativos, subjulgando e dominando os sujeitos escolares (MARSHALL, 2011). A desconstrução de um tal ponto de vista consiste em contestar as verdades que buscam estabelecer essas formas de dominação pedagógica e fazer-lhes uma crítica (GORE, 2011).

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

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

Na pesquisa que realizei acessei alguns projetos⁴ e atas de cursos de formação continu-

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

ada de professores sobre a história e cultura afro-brasileira⁵, bem como relatório de uma professora sobre as atividades que desenvolveu na sua escola⁶ e algumas fotografias de distintas atividades em diferentes escolares. Para tanto, percebemos que essa documentação constrói uma memória oficial ainda superficial do que ocorreu nesses eventos, afinal tais relatos obedecem à lógica administrativa da eficácia no governo das condutas profissionais.

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

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

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

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

Considerando o papel político da escola enquanto um espaço público (SILVA, 2013; SEFFNER, 2019) que deve ser orientado à construção de uma sociedade justa, precisamos problematizar suas formas de funcionamento e efeitos políticos na atualidade. *Ela tem, de fato, promovido exercícios democráticos de inclusão ou novas formas de dominação e segregação?* É preciso criarmos percursos investigativos que nos permitam outros olhares e discursos para confrontarmos esta realidade uma vez que a escola “é um lugar de produção em massa de determinadas subjetividades. Nenhum empreendimento pode ter caráter mais relevante e político do que analisar as subjetividades que são produzidas nas escolas públicas brasileiras” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 92).

Uma vez que as formas legítimas de olhar correspondem a formas legítimas de dizer (LARROSA, 2011), foi preciso ser criada uma discursividade que produzisse uma sensibilidade do olhar para que muitos docentes pudessem ver em seus ambientes de trabalho aquilo que

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

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

o movimento negro e a normatização da lei denunciam e se propõem a combater: o racismo. As pesquisas no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, os textos normativos, os cursos de formação docente e a produção de materiais didáticos sobre o tema são esforços para se criar a visibilidade da permanência de um problema político e social de fortes bases históricas, mas que era/é comumente negado.

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

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

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

Os saberes docentes reconfiguram a oficialidade curricular a partir de um complexo cruzamento entre informações, conceitos, práticas e valores sociais. Essa reflexão amplia a abordagem metodológica a fim de perseguir o objetivo de uma pesquisa que pretende ampliar a compreensão sobre como ocorrem os esforços pedagógicos para efetivação da Lei nº 10.639/03. Daí vê-se na produção de narrativas dos docentes a possibilidade de reconstruir os enredos que os documentos oficiais não são capazes de nos fazer perceber.

Uma análise que considera os lugares de fala dos professores tem mais condições de localizar algumas ações silenciosas que demonstram não só a atuação do poder disciplinar instituído pela normatização legal do ensino, mas também formas de resistências a ele que se materializam nos discursos docentes pelos usos e sentidos que esses profissionais fazem, de maneira cotidiana, de suas ideias de cultura negra no Ensino de História.

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

Para guiar tal tipo de investigação proponho a seguinte questão: *como têm se constituído historicamente os saberes dos professores de História sobre a cultura afro-brasileira e através de que processos eles põem esses saberes em movimento por meio de suas práticas cotidianas de ensino?* O cruzamento de fontes e dados na busca por compreender como esses profissionais têm lidado com a normatividade pedagógica nos possibilita perceber a multiplicidade de elementos que redefinem e deslocam concepções, sentimentos e atitudes que interferem nesses processos. Para tanto, é imprescindível que o pesquisador opere recortes, seleções e costuras teórico-metodológicas que permitam uma coerência analítica do sujeito docente. Neste texto, fazemos isso numa perspectiva pós-estruturalista a partir de abordagens que compreendam a dimensão histórica desses sujeitos e de seus saberes, portanto, o foco em suas histórias de vida.

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

Os saberes, as experiências e as subjetividades docentes têm sido tensionados e ressignificados na contemporaneidade devido ao aumento das agendas profissionais em que pesam aspectos como a diversificação e dinamismo da prática frente às novas tecnologias, a transformação da profissionalização ao longo da vida, os planos de carreira, às lutas políticas e sociais que demandam novos temas de ensino e mesmo os novos papéis e funções burocráticas atribuídas aos docentes no cotidiano de trabalho. Tais elementos têm corroborado para um aumento da carga de trabalho e a diminuição dos períodos dedicados a formações continuadas dos professores (TARDIF, 2002; BENELLI, 2014).

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

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

A introdução de “métodos biográficos” nas pesquisas em ciências humanas não é uma novidade. Entre os séculos XVIII e XIX, conforme a lógica disciplinar, eles integraram uma tradição que buscava tornar uma pessoa num dado objeto de saber para produzir uma verdade sobre ela. Com isso, objetivava-se construir novos critérios racionais e universais de pessoalidade, normalidade e aceitabilidade pelos quais cada indivíduo passasse a ser portador de uma identidade moldada e regulada (FOUCAULT, 1979; 1984; 1985; 2011; LARROSA, 2011; MACHADO, 1979; MARSHALL, 2011). Desta forma, os dispositivos biográficos contribuíram durante muito tempo para a formação de determinadas visões teóricas do ser humano e cujos efeitos foram a punição, a internação ou a formação pedagógica de um agente moral, um profissional, uma pessoa singular, cujo fundamento subjaz ao poder das disciplinas (MARSHALL, 2011; SCHMIDT, 2012).

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

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

Par o historiador Benito Schmidt (2012) explica que a ciência histórica é marcada por diferentes regimes de usos da biografia como forma de conhecimento. Desde uma supervalorização do gênero biográfico a partir de uma perspectiva tradicional e positivista, que construía narrativas e imagens exemplares de homens dotados de autonomia, sentimentos, pensamentos e ações tomadas como exemplares; passando por momentos em que as biografias

perderam valor teórico e utilitário diante de referenciais que enfatizam o funcionamento das macroestruturas políticas e econômicas, das instituições sociais e de categorias coletivas que determinariam a vida dos indivíduos. Entretanto, no século XX, após o abalo epistemológico e traumas individuais e coletivos causados pela II Guerra Mundial, as pesquisas historiográficas a partir de biografias voltou a crescer, em perspectivas distintas: elas ajudavam a compreender desdobramentos históricos a partir do cruzamento entre elementos de cada contexto em articulação tensionada por escolhas humanas. Assim, bases estruturantes de cada época e local eram confrontados com indícios que constatassem a influência da cultura, dos sentimentos, da relativa autonomia, das alianças e demais tipos de relações entre os sujeitos biografados. A própria noção de sujeito foi ressignificada pela historiografia, concebendo-o não como um ser absoluto, uma totalidade coerente, transparente, dada a ler, mas como o resultado tensionado, muitas vezes incoerente, porque complexo e conjectural. As biografias passaram a ser compreendidas como esforços narrativos para dar coerência de sentidos a esses sujeitos em meio aos seus contextos. Conforme o historiador, uma das abordagens contemporâneas da biografia na História é aquela que se vale de pressupostos foucaultianos para pensar o sujeito não simplesmente como ponto de partida de suas próprias ações de forma autônoma, mas como efeito de poderes sociais, culturais e políticos que o capturam, o moldam e os orientam ao longo de suas vidas, o que não o impede de praticar recusas, resistências e reelaborações de novos projetos, escolhas e condutas.

Acreditamos que é preciso trazer uma abordagem do indivíduo que, mesmo considerando a historicidade pragmática que lhe conferiu efeito de objetivação, regulação e domínio, ultrapasse-a, considerando a perspectiva analítica da subjetivação (LARROSA, 2011). Penso que uma investigação sobre as histórias de vida docentes deva orientar-se conforme os pressupostos foucaultianos:

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

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

Tal fato se deve às próprias indagações diante do material biográfico a que se quer submeter à análise, afinal as conjunturas históricas e as especificidades das relações que ocorrem nas trajetórias individuais tornam as subjetividades complexas, múltiplas, plurais e ambíguas. Esta constatação impõe limites, formas de pensamento e sentimentos às escolhas do pesquisador uma vez que não se pode forçar os dados a se enquadrar em teses pré-fabricadas. Não se pode antecipar início, meio e fim das biografias sem considerar a ótica e as narrativas dos próprios sujeitos (ROIZ, 2009).

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

Esse revisionismo nos faz compreender que não se trata de produzir uma biografia que

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

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

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

Assim, o que se pretende efetivar não é especificamente uma biografia, mas sim uma história crítica da subjetividade. Segundo Fernandes (2014):

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

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

Propõem-se uma investigação sobre as histórias de vidas plurais, de um grupo profissional, professores de História, que percorra caminhos teóricos e práticos cujos efeitos políticos na produção do conhecimento inspirem formas livres e justas de existência.

Para Nikolas Rose (2001) a preocupação teórico-metodológica em fazer uma história do “eu” consiste na perspectiva do que chamou de uma “genealogia da subjetivação”. Não se trata de incorrer superficialmente numa narrativa sobre as ideias de pessoa ou ideias de “ser professor”, mas sim, em identificar, relacionar e analisar as práticas, normas, técnicas, locais e relações de autoridade que agenciam regimes de pessoalidade, ou seja, no caso do tema aqui proposto, tratar-se-ia de refletir sobre “em que circunstâncias” e “como” os saberes sobre a cultura afro-brasileira constroem e significam as práticas de ensino e as próprias subjetividades desses docentes. Esse “eu” temporalmente fabricável, subjetivado, mas que se esforça em transparecer discursivamente como uma identidade estável, centrada, regulada e autorizada, é tomado como o local de um problema histórico a ser pesquisado numa cautelosa perspectiva biográfica. “Essa investigação deve se dar ao longo de uma série de trajetórias” (ROSE, 2001, p. 37).

Assim, as histórias de vida dos professores são fontes importantes de pesquisa. Elas são compostas por tramas em que se cruzam diferentes histórias, instituições, normas, documentos, conceitos, esquemas de pensamento, técnicas de regulação, problemas de organização,

relações de autoridade. Neste sentido, as identidades que parecem transparecer nos discursos memorialísticos dos docentes não são reveladoras de uma verdade transcendental sobre “quem são”, “o que sabem” e o “que fazem”, mas funcionam como “ideais regulatórios”, ou mesmo “planos irrealizáveis de projeção” a partir dos quais podemos perceber os desdobramentos do mundo social no sujeito através de discursos autorizados que se cruzam e que, reorganizados em suas falas, fazem “imaginar a si próprios como os sujeitos de uma biografia, a utilizar certas ‘artes da memória’ a fim de tornar sua biografia estável, a empregar certos vocabulários e explicações para tornar isso inteligível para si mesmos” (ROSE, 2001, p. 50). Ao contar as suas histórias de vida busca-se tornar presente o ausente, ou seja, representa-se discursivamente algo já vivido, produz-se uma lógica explicativa, “significados” socialmente referenciados para se criar um sentido de unidade sobre si. O que sabemos é que os sentidos traduzidos pelos docentes não compõem uma verdade a ser revelada, mas a reorganização seletiva e interior de outros discursos que o atravessam. Conforme argumenta Christine Josso (2002), ao longo do processo de formação dos sujeitos as suas respectivas histórias de vida diluem as fronteiras entre o racional e o imaginário.

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

Essa discussão nos importa, mas reconhecemos que precisamos avançar a fim de que tal abordagem tanto realize uma diagnose crítica da composição do sujeito, como também estimule de forma desafiadora a sua mobilização para uma autotransformação politicamente responsável (LARROSA, 2011; PIGNATELLI, 2011). Afinal, a abordagem que delineamos nessa proposição metodológica não incorre em um relativismo cínico ou desesperado, tampouco em uma irresponsabilidade política (GORE, 2011). Do contrário, nossa apreciação teórica nos incita a compromissos éticos, políticos e epistemológicos pelos quais articulemos teoria e prática no fomento à reelaboração ativa do sujeito, mas não pela ótica do pesquisador, e sim por si próprio ao narrar sua vida. Ela nos leva a pensar de um outro modo, a elaborar novos sentidos e a ensaiar novas metáforas da própria existência enquanto pessoa (LARROSA, 2011).

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

O conceito de experiência é aqui entendido como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10), ou seja, diz respeito aos sentidos que produzimos a partir de um entrecruzamento entre instituições, discursos e relações de poder que nos produzem e entre as quais nos deslocamos (as experiências vivenciadas entre os saberes socialmente construídos sobre raça e cultura negra, a instituição escolar, a normatização do Ensino de História instituída desde a Lei nº 10.639/03 e as histórias de vida dos docentes). Para Jorge Larrosa (2002), a experiência resulta de uma postura reflexiva. Ela corresponde não apenas às vivências pelas quais os sujeitos passam, mas, sobremaneira, àquilo que se passa no interior de cada sujeito. Àquilo que o toca, o tensiona, o gera reflexões, um novo saber e, por fim, possui capacidade de transformá-lo (LARROSA, 2002).

A experiência situa-se nos quadros de uma cultura de si, ou seja, dos regimes históricos de valorização e intensificação das relações do sujeito para consigo. A cultura de si ganhou forma, difundiu-se e transformou-se em diferentes doutrinas, formas de ensino e comunicação. Ela fundamenta a ideia e a prática do cuidado de um indivíduo consigo mesmo para que se torne um certo tipo ideal de pessoa. Assim, ela produz regulações da consciência, transforma condutas e impregna os modos de vida. Ela interpela os indivíduos e as instituições, gerando

determinados conhecimentos e elaborando determinados saberes sobre aquilo que os sujeitos são. Contudo, ela não é uma redoma fechada. A cultura de si constitui práticas sociais abertas a trocas e reformulações ao longo do tempo (FOUCAULT, 1985).

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

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

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

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

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

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

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

As narrativas são entendidas aqui como discursos, como construções simbólicas e ins-

trumentos de (re)construção da própria subjetividade (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). São dispositivos de memorização capazes de ressignificar o vivido e produzir um saber experiencial materializando as memórias do sujeito e dotando-as de sentidos culturais: através de sua narrativa o indivíduo se repensa, se problematiza, se contextualiza, se justifica, se reinventa. Ele dá sentido contextual à sua existência, tecendo as histórias que compõem a sua própria história. A cada ato de contar sua própria vida os sujeitos se constroem e reconstroem (MORAES, 2015).

A narrativa é um processo que não tem um fim específico, mas movimentos de rememoração, reflexão, tensão e significação (MORAES, 2015). A cada narrativa, o docente esclarece particularidades de seus processos de formação (JOSSO, 2002). Os professores narradores são, portanto, seres em movimentos de sentido (MORAES, 2015). Destarte, a proposta é de que as narrativas, esse movimento de subjetivação (Idem. op. Cit.), revisitem histórias de formação e de práticas docentes a fim de confrontá-las, tencioná-las e situá-las no ambiente cultural em que acontecem (FUNES et al, 2012).

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

Operando ativamente, a narrativa articula lembranças, imaginação e composições que funcionam como condição de possibilidade para a reconstituição de si. Desta forma, a pessoa reconstrói as formas e estruturas dos objetos que lhe formam segundo aquilo que viu de si mesma e ficou guardado na sua memória, mas que agora, por meio da linguagem, se tornam visíveis aos outros. Narrando suas próprias histórias de vida as pessoas se calculam, prestam contas do que são, situam-se temporalmente, reconstroem percursos e suas próprias subjetividades (LARROSA, 2011).

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

No entanto, a narrativa recria a sugestiva ficção de uma identidade coerente, temporalmente contínua, que se dá à reflexão. Uma ideia regulatória de autoconsciência se delinea estruturada no tempo da vida, narrada de forma polimorfa, interdiscursiva e diversa. Essa narrativa dialoga com outros discursos culturalmente preexistentes ao seu narrador. Nesta perspectiva, narrar é uma modalidade discursiva que estabelece as posições de sujeito⁷ e as regras de sua inserção numa trama (JOSSO, 2002).

Desta forma, o pesquisador deve colocar-se de maneira interrogativa diante do acervo das narrativas que são fabricadas e dispostas diante de dele. Nelas deve-se identificar se existem pontos em comum. O pesquisador também precisa enxergar não apenas informações a respeito do que os professores representam saber sobre a cultura afro e como a ensinam, mas também os sentimentos, desafios, possibilidades e ações que se atrelam à discussão desse tema.

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

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

qual o sujeito torna pública a atribuição de valor que antes habitava algum grau de intimidade (LARROSA, 2011)⁸.

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

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

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

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

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

Defendo que os saberes e práticas de ensino de Ensino de História sejam problematizadas dentro dessa perspectiva da prática de si, pondo em análise o jogo e os critérios de uma estética da existência. O critério que se estabelece para a problematização do sujeito docente são as relações étnico-raciais. A partir dele os professores são estimulados a produzir efeitos de sentido sobre o Ensino de História e cultura afro-brasileira, pelos quais julgam a própria subjetividade. Nesse exercício analítico, eles encontram condições de reconstruir, vislumbrar e problematizar os jogos de poder pelos quais se tornam profissionais dotados de uma certa experiência que constitui o que sabem sobre a cultura afro-brasileira e como ensinam sobre

⁸ Segundo Foucault (1984), em termos teóricos, a moral é um conjunto de valores e regras de comportamento viabilizados por uma série de aparelhos e técnicas prescritivas oriundos de instituições como família, escola, igreja etc. Nesse sentido, a moral é uma espécie de saber bem formulado numa doutrina e num ensino explícito. No entanto, em termos práticos, ela não é simplesmente um sistema estabelecido de interdições que serve de referência política e social para a formatação de uma unidade moral. Inversamente, ela é refeita por um jogo complexo de discursos que se encontram, se corrigem ou se anulam, permitindo, assim, o exercício de poderes fluidos e de fugacidades, de compromissos e escapatórias. Ela é fragmentada em ações individuais, em muitas outras morais particulares que, embasadas em múltiplas referências, fragmentam o poder das prescrições e vão (re)constituindo os indivíduos enquanto sujeitos de uma determinada moralidade que modela suas condutas e subjetividades na prática cotidiana de si. A moral é, portanto, um espaço de lutas entre as vontades sociais e as vontades subjetivas onde se manifestam os movimentos contraditórios da alma (FOUCAULT, 1984).

ela em sala de aula. As respostas que esses profissionais dão conectam pontos nas tramas complexas em que transitam saberes, sistemas de poder e regulações e as formas como os indivíduos lidam com essa temática em seus cotidianos de trabalho.

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

Portanto, a experiência de si não se resume a realizar uma crítica especificamente ao que o professor sabe e faz, mas a quem ele é, com sua moral de educador, com os valores e sentidos que ele atribui à sua prática, com a produção de uma autoconsciência profissional (LARROSA, 2011). O foco dessa análise recai mais sobre os processos de formação e sobre as práticas de ensino do que sobre as teorias e conhecimentos da ciência histórica, por exemplo, embora não se deixe de problematizar os efeitos políticos dessa ciência nos processos formativos e nas práticas profissionais⁹.

Para finalizar e (re)iniciar: potenciais metodológicos para o Ensino de História

Diante deste quadro teórico-metodológico, pode-se afirmar que uma pesquisa em torno das histórias de vida é importante, não só para pesquisadores do Ensino de História, mas também para os próprios professores de História, pois é uma técnica de formação docente que possui um caráter crítico e autotransformador (SILVA, 2013). Ao relacionar suas aprendizagens sociais com as suas experiências de vida, o indivíduo tem a possibilidade de estimular uma reflexão crítica capaz de modificar a imagem que ele faz de si mesmo. Ao explicitar-se e problematizar-se, é construída a possibilidade de modificar a maneira como se formou sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional (JOSSO, 2002).

Dessa forma, quando os mecanismos pedagógicos que mediam a experiência de si são aplicados aos professores, visa-se não apenas colher dados de pesquisa, o que beneficiaria tão somente o pesquisador e submeteria os professores ao esquadramento dominante das interpretações daquele. Também não se trata unicamente criar situações de reconstruções de

9 Em termos procedimentais sugiro o acréscimo a outras metodologias para aumentar o rigor e o potencial analítico. Em minha pesquisa doutoral estruturei a entrevista embasado nas técnicas de pesquisa da História Oral (ALBERTI, 2013; MEIHY E HOLANDA, 2013) para a organização da coleta de dados orais, anotações no caderno de campo, melhorar a postura como pesquisador ao fazer perguntas e não induzir, manipular ou constranger os professores; além de referenciar-me na realização das transcrições e revisão delas. Isso foi suficiente para coletar os dados, mas não para analisá-los. Para esse último fim, embasei-me na análise do discurso de orientação foucaultiana (FOUCAULT, 2012, 2014, FISCHER, 2001; ALVES; PIZZI, 2014), pois, como dito, a linguagem é algo central na construção simbólica das histórias de vida. Nesse sentido considerei questões básicas da análise do discurso, tais como: quem fala? o que fala, de que lugares institucionais e políticos? Como fala, por que fala e de que determinada maneira o faz? Quando e sob que normas, condições e referências? Assim problematizei as narrativas dos professores de História do alto sertão alagoano considerando não só quem são como pessoas que narram, mas também um conjunto que autoriza e legitima a partir de certas regras como: status, competência do saber, instituição, sistemas, normas, condições legais, direitos e limites, sistemas de diferenciação, relações e reconhecimento social, direito de decisão e intervenção que compõem as falas dos docentes. Tomei como dados de análise discursiva os cenários, os tipos humanos, os esquemas narrativos, as circunstâncias históricas, sociais e culturais que selecionadas para representar a cultura afro-brasileira nos relatos dos professores participantes da pesquisa. A partir daí identifiquei as ordens discursivas em que se inserem os discursos sobre os saberes que esses professores produzem (a ciência, a mídia, a religião, os movimentos sociais, a legislação educacional, de sua formação profissional, de suas famílias). Assim, tomamos como alguns dos critérios a serem observados no discurso desses docentes: o status de quem fala (professor de História; pertencimentos étnicos), lugar (escola pública no sertão de Alagoas), posição que assume quando fala (em defesa ou contrário aos conteúdos obrigatórios pela Lei nº 10.639/03) e as práticas de ensino realizadas.

identidades. Trata-se de formar um professor numa perspectiva reflexiva, autoral e crítica, ou seja, em alguém comprometido em examinar constantemente, sob ótica histórica, seus saberes e práticas a fim de transformar a eles e a si mesmo enquanto pessoa no contexto dessa prática profissional (LARROSA, 2011), pois a constituição de uma investigação embasada na cultura de si se exercita como uma resposta original sobre a forma de uma estilística da existência (FOUCAULT, 1985).

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

Contudo, cabe ressaltar que ainda que estejamos já falando em liberdade, ponderamos que a experiência de si não deixa de ser uma técnica de regulação, embora siga outra lógica de produção, distribuição e exercício do saber-poder. Ela está associada ao estilo, à noção foucaultiana de artes ou estética da existência¹⁰, ou seja, não está implicada na obrigatoriedade de submissão coercitiva, a discursos, normas e poderes externos impostos ao sujeito narrador cujos efeitos são a regulação que domina e segrega. Uma estética da existência não estabelece determinações ou transgressões, não está associada, portanto, ao dever ou a uma forma de poder repressivo, mas a uma técnica de regulação positiva cujo objetivo é produzir uma reelaboração crítica e responsável da própria conduta a partir de alguns critérios. Ela também não pretende fincar uma ética universal dos sujeitos, mas éticas pessoais. A estética da existência não pretende revelar a verdade do sujeito, mas reconstruí-lo e transformá-lo constantemente (REVEL, 2009; LARROSA, 2011).

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

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

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

É nessa perspectiva investigativa da estética da existência, que seja livre e responsável; rigorosa e comprometida, que proponho como metodologia de pesquisa a reconstrução de histórias das subjetividades docentes, ou, mais precisamente, de como foram construídas as subjetividades de professores de História em relação às noções, saberes e experiências sobre

¹⁰ As práticas através das quais o sujeito se voluntaria a refletir sobre si mesmo, estabelecendo novas condutas pessoais e se transformando. Consiste numa abertura da própria vida ao caráter de obra inacabada e portadora de valores éticos e estéticos carregados de estilos pessoais de posicionamento e ação no mundo (FOUCAULT, 1984).

identidades negras, relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e como as ensinam em seu trabalho cotidiano. De como tudo isso os constitui e os molda a partir de um tenso e disputado jogo de saber-poder em contextos desafiadores num país ainda tão racista, quanto o Brasil.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALVES, Julia; PIZZI, Laura. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades na escola. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 01, 2014.
- BENELLI, Caterina. O docente como profissional reflexivo: o papel da biografia formativa e profissional. **Debates em Educação**, Maceió, v. 06, n. 12, 2014.
- COELHO, Wilma. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, 2018.
- DEACON, David; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERNANDES, Cleudemar. Em Foucault, o sujeito submerso no discurso. In: PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.
- FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, 2001.
- FONSECA, Thais. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FUNES, Neiza [et al]. Contribuições da história de vida e da autoconfrontação para a compreensão da atividade docente. In: PIZZI, Laura [et al]. (Orgs.). **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2012.

GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana [et al]. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

GOMES, Gustavo. **Saberes e Narrativas Docentes: memórias e experiências do Ensino de História e cultura afro-brasileira no sertão alagoano**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

GORE, Jennifer. Foucault e educação fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOSSO, Christine. **Experiências de Vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe, HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de história. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Os sentidos do ensino de História. In: MEC. **Programa Salto para o Futuro – Espaços Educativos e Ensino de História**. Boletim n. 02, Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, Maria Thereza. Experiências e movimentos de subjetivação no percurso de formação: identidades, sentimentos e histórias. **Revista Lugares da Educação**, Bananeiras, v. 05, n. 10, 2015.

OLIVEIRA, Inês. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

POPKEWTIZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

ROIZ, Diogo. A biografia na história, a história na biografia. **Revista História da Educação**, Santa Maria, v. 16, n. 36, 2012.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2001.

SCHMIDT, Benito. História e Biografia. In.: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Paulo; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela. Trabalhando com histórias de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 02, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 05 de março de 2021.

Aceito em: 13 de dezembro de 2021.