


Formação continuada e educação para as relações étnico-raciais: Possibilidades pedagógicas

 Adínia Santana Ferreira*
Patrícia Nogueira Silva**

Resumo: O presente relato mostra uma experiência desenvolvida no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação pública do Distrito Federal. Integrando um conjunto de ações que têm contribuído de forma crescente para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF, o desenvolvimento do curso Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos, realizado em 2015, aponta inúmeras possibilidades pedagógicas por meio do debate e da análise crítica de alguns recursos didáticos, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE, instituição responsável pela formação continuada dos educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: Formação continuada. Igualdade étnico-racial. Recursos pedagógicos.

* Adínia Santana Ferreira é mestre em História Social pela Universidade de Brasília. Professora formadora da EAPE/ SEEDF.

** Patrícia Nogueira Silva é doutoranda em História Cultural pela Universidade de Brasília- UnB. Mestre em História Cultural pelo PPGHIS - UnB, especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Faculdade de Educação-UnB. Graduada e licenciada em História pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Pesquisas sobre o percurso da formação continuada dos profissionais da educação pública no Distrito Federal apontam a crescente presença de temas da diversidade tais como educação para as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, educação ambiental, educação inclusiva, educação do campo e direitos humanos (SILVA, 2016). As questões étnico-raciais, como parte integrante dessa temática mais ampla, ganham cada vez mais visibilidade nas ações de formação, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Consideradas marcos na política educacional, no que se refere à educação étnico-racial, essas leis alteraram o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o estudo da História e Cultura Indígena. Trata-se de uma política educacional, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2009).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* salientam a necessidade de políticas educacionais capazes de fornecer condições materiais para as escolas e formação continuada para professores(as), ambas indispensáveis na construção de uma escola pública de qualidade, para todos e todas. Visando contribuir para a implementação efetiva dessas diretrizes e da LDB, modificada pela legislação supracitada, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/ EAPE vem desenvolvendo várias ações de formação. Instituição responsável pela formação dos educadores da rede pública do Distrito federal, a EAPE, conforme revela análise dos cursos ofertados entre 2003 e 2013, tem buscado contemplar em suas propostas de curso temas como: como diversidade, inclusão, convivência escolar, história da África e indígena, cultura afro-brasileira e indígena, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, direitos humanos e outros (SILVA, 2014).

O Currículo em Movimento da Educação Básica/ SEEDF (GDF, 2014) prevê em seus pressupostos teóricos, o trabalho pedagógico com a diversidade “com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social”, para todas as modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2015, integrando esse conjunto de ações que têm contribuindo para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas do DF, foi realizado o curso *Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos*. Com carga horária total de 180 horas¹, o curso foi desenvolvido em quatorze encontros presenciais, além de discussões no ambiente virtual de aprendizagem. Realizado em duas cidades do Distrito Federal, Brasília e Ceilândia, esta formação contemplou, principalmente, profissionais da educação das duas maiores regionais de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Estes compuseram um grupo heterogêneo. Educadores/as das mais diversas etapas e modalidades de ensino voltaram seus olhares para sua realidade escolar, tendo como perspectiva uma visão crítica sobre a presença/ ausência da temática étnico-racial no currículo praticado em suas escolas. Buscaremos, a partir do relato dessa experiência de formação, apontar as possibilidades pedagógicas reveladas por meio do debate e da análise crítica de alguns recursos didáticos.

Vivências na formação continuada para a educação étnico-racial

Aganju, Xangô
Alapalá, Alapalá, Alapalá
Xangô, Aganju
(Gilberto Gil)

No decorrer de oito meses, 165 educadores/as analisaram recursos pedagógicos, discutiram conceitos, realizaram leituras, socializaram práticas e debateram as relações constituídas no espaço escolar. Essas atividades estiveram presentes na execução dos seis módulos propostos, descritos neste relato de experiência.

Distribuídos em cinco turmas, os debates foram mediados por três professoras formadoras, tanto no espaço presencial quanto no virtual. No primeiro módulo, uma sensibilização inicial para a temática foi desenvolvida, tendo como enfoque a questão da ancestralidade. Signo de resistência afrodescendente no Brasil e principal elemento da cosmovisão africana no Brasil (OLIVEIRA, 2012), o conceito foi vivenciado por meio da contação de “causos” que fizeram parte da história pessoal dos cursistas. Ao relembrem histórias contadas por seus familiares, os cursistas acionavam a memória e identificavam, nos contadores de

histórias de suas famílias, o papel de guardiães da memória e de uma tradição oral. As histórias foram compartilhadas em um círculo, cujo significado também foi evocado, tal como o conceito de **griô**² e os valores civilizatórios afro-brasileiros que emergiram nessa experiência, sendo eles: **circularidade, ancestralidade, memória e oralidade**³. Foi ainda realizada uma dança circular ao som da música *Babá Alapalá*, evocando, na letra, a ancestralidade e na dança, outros elementos afro-brasileiros: a **musicalidade e a circularidade**.

O filho perguntou pro pai:
Onde é que tá o meu avô
O meu avô, onde é que tá?
O pai perguntou pro avô:
Onde é que tá meu bisavô
Meu bisavô, onde é que tá?
Avô perguntou: ô bisavô,
Onde é que tá tataravô
Tataravô, onde é que tá?
Tataravô, bisavô, avô
Pai Xangô, Aganju
Viva egum, babá Alapalá!

O convite da dança foi plenamente aceito pelos cursistas e o significado do círculo vivenciado e discutido após a dinâmica. Estimulados a participar de forma integral, numa disposição espacial que considera todos os presentes, pode-se compreender o círculo como conceito e a dança circular como possibilidade pedagógica (OSTETTO, 2009).

No segundo módulo, os educadores puderam conhecer e discutir os principais documentos que normatizam a educação para as relações étnico-raciais: as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a lei nº 9.394/1996 (LDB) incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena no currículo escolar; a Resolução nº 1, de 2004, do Conselho nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004, o Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e as Orientações Pedagógicas para a implementação do artigo 26A da LDB⁵.

A análise da referida legislação teve como pressuposto a necessidade de revisão dos currículos e práticas, marcados pelo eurocentrismo, de forma a contemplar as diferenças culturais da sociedade brasileira.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

O audiovisual e suas possibilidades pedagógicas: história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

No terceiro módulo do curso, as temáticas foram discutidas a partir de recursos pedagógicos específicos. Este módulo foi dividido em duas partes: uma voltada para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a outra para a Diversidade dos povos indígenas. A proposta era analisar de forma crítica cada um dos recursos eleitos e sugerir atividades, dando visibilidade à estas temáticas. Iniciando o módulo três, o conhecimento acerca do continente africano e aspectos de sua diversidade étnica e cultural foram explorados por meio da música. O ponto de partida foram as letras das músicas África⁶, do grupo Palavra Cantada e *Zumbi*,⁷ de Jorge Ben Jor.

Na primeira letra, o questionamento “Quem não sabe onde é o Sudão” já traz, em seguida, a intencionalidade que a canção suscita, «saberá». Quem não sabe, saberá. Quem não conhece, conhecerá: a África, seus países, sua história, sua cultura. A música suscitou o trabalho com o mapa político da África, revelando o desconhecimento dos educadores/as acerca dos países e capitais deste continente. Um quebra-cabeça ampliado e colorido foi montado pelos cursistas em sala de aula, explorando os nomes citados na letra da música, bem como os países que adotaram a língua portuguesa, consequência do longo período de colonização.

A segunda música, na voz da cantora Ellen Oléria, trouxe para o encontro de formação um pouco da história de *Zumbi*, líder negro do Quilombo dos Palmares, possibilitando o debate a partir de histórias de resistência. A letra faz também referência aos principais grupos étnicos africanos que participaram da diáspora: *Angola, Congo, Benguela, Monjolo, Cabinda, Mina, Quiloa e Rebolo*. O pretexto para explorar os mapas da diáspora foi dado, bem como a possibilidade de refletir sobre as heranças culturais destes povos e sua participação marcante na formação do povo brasileiro.

Instigados pela análise das letras das músicas *África e Zumbi*, os cursistas selecionaram outras letras que apresentaram elementos da história e cultura afro-brasileira e africana, apontando possibilidades para trabalhá-las em sala de aula. O repertório construído foi tão amplo quanto os temas sugeridos para o trabalho pedagógico. Ilê Aiyê, Olodum, Banda Reflexus, o Rappa, Criolo, Mestre Ambrósio, Edu Ribeiro, Gilberto Gil, Chico César, Natiruts, Tiken Jah Fakoly e Mestre Tony Vargas⁸ são alguns dos grupos musicais, cantores/as e compositores/as que surgiram como interlocutores neste trabalho. As atividades sugeridas demonstraram como o uso da música torna possível discutir temas como discriminação, preconceito, racismo, identidade, alteridade, cultura, negritude e tantos outros. Muitas delas traziam elementos sobre a realidade racial, cultural, histórica e política que ligam Brasil e África dando visibilidade a temas pouco presentes e pouco explorados nos currículos praticados nas escolas.

Nesse caminho musical, procuramos mostrar que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira. No entanto, se constituiu, ao longo dos tempos, um distanciamento entre o Brasil e a África (OLIVA, 2010). Dois foram os fatores responsáveis por esse afastamento, o primeiro, de caráter interno e ideológico, configurou-se na construção da identidade brasileira pautada nas releituras das teorias raciais europeias. O segundo fator, de face externa, foi resultante dos efeitos dos conflitos vividos na África em decorrência do domínio colonial europeu.

No início do século XIX, Hegel escreve no livro *Filosofia da História*: “África não é um continente histórico, não demonstra nem mudança nem desenvolvimento”, posição essa que negou o caráter histórico ao continente sendo alvo apenas de estudos voltados à antropologia

e linguística. Contribuiu para a configuração do racismo científico, que proclamava a inferioridade de povos negros e outros não brancos, afim de justificar a exploração colonial e o genocídio das populações africanas.

No Brasil, no final do século XIX, o medo do negro - físico e psíquico - assolava o imaginário das elites, promovendo a “necessidade” de substituir a população e branquear a força de trabalho (AZEVEDO, 2004, p. 9). A imigração europeia, em consonância a esse ideário, foi apontada como uma possibilidade do branqueamento da população (STEPAN, 2005, p. 175).

Ainda nesse módulo, foram explorados ritmos africanos incorporados na música brasileira, a partir do CD CON-GUÊ, parte integrante do projeto A Cor da Cultura.⁹ O CD apresenta sons de instrumentos diversos revelando como as batidas trazidas da África se combinaram com sons das tradições indígenas e europeias em território brasileiro. Os horizontes dessas misturas se revelam ao som do caxixi, do pandeiro, do surdo, do reco-reco, do agogô, do chocalho, do berimbau, do tamborim, da cuica e de tantos outros instrumentos de percussão. Estes se evidenciam na sonoridade contemplada no CD¹⁰ por meio do Boi do Maranhão, Maracatu, Afoxé, Samba-de-roda, Congada, Jongo, Catumbi, Samba de escola e Hip Hop.

Na segunda parte do módulo 3, a diversidade dos povos indígenas no Brasil foi explorada por meio de vídeos. Com o desafio de retirar da invisibilidade a temática e conhecer um pouco sobre as distintas etnias indígenas, os cursistas pesquisaram produções audiovisuais (animação, documentário ou ficção) que abordassem essa diversidade. Após a escolha, era necessária a elaboração de uma sequência didática utilizando o vídeo escolhido, comparando ambos, posteriormente, no fórum do ambiente virtual de aprendizagem, procedimento também realizado com as músicas.

O vídeo “Povos Indígenas: conhecer para valorizar”¹¹ iniciou a atividade, sendo assistido e discutido pelas turmas num encontro presencial. Produzido pelo Museu do Índio/ FUNAI e Secretaria de estado do Rio de Janeiro/RJ, em 2011, o vídeo ressalta a responsabilidade dos educadores e educadoras na desconstrução das imagens e estereótipos que a mídia, a escola e o próprio livro didático reproduz. Com falas importantes de professores de história, geografia, estudiosos de áreas distintas e indígenas de várias etnias, ressalta, igualmente, o desconhecimento

acerca desses povos e a importância da lei 11645/08 na reversão deste quadro. A forma como a escola e o livro didático abordam ou silenciam essa temática é questionada nesta reflexão, a partir do pressuposto de que essas falas difundem quatro equívocos: *índio é tudo igual, índio é atrasado e primitivo; índio parou no tempo; índio é passado*. A riqueza linguística e cultural é apresentada em dados para desmistificar a crença que nega a diversidade dos povos indígenas, bem como a riqueza de imagens que contribuem neste propósito. A diversidade é convocada na reconstrução da visão sobre os povos indígenas, a partir de suas especificidades.

Diversos recursos audiovisuais foram sugeridos pelos cursistas. Reportagens, documentários e curtas apresentaram aspectos culturais de povos indígenas distintos. A dificuldade relatada no fórum de discussão e compartilhamento dos vídeos revela a insegurança dos/as educadores/as para abordarem uma temática pouco tão pouco conhecida por eles. Visões estereotipadas ainda persistiram nas escolhas, como demonstrou a seleção de materiais que reforçavam a visão genérica do índio. Outros, porém, inovaram a proposta ao trazer elementos como o grafismo corporal e seus significados para evidenciar a diversidade cultural dos povos indígenas. Yanomami, Xavante, Juruna, Karajá, Wayana e Pataxó foram alguns dos grupos étnicos contemplados nas produções audiovisuais selecionadas pelos educadores. Questões emergentes relacionadas aos povos indígenas da atualidade também foram problematizadas em vídeos que traziam discussões acerca de políticas públicas afirmativas, no sentido de assegurar direitos nas mais diversas esferas (territorial, educação, saúde...).

A temática foi ainda explorada por meio do Jogo Cobra Rio, material didático do projeto Séculos Indígenas no Brasil¹², também distribuído pela Secretaria de Educação do DF para algumas escolas. O jogo possibilita, por meio de um conjunto de imagens e fichas com sugestões de atividades, a discussão sobre diversos aspectos da cultura dos povos indígenas: jogos e brincadeiras, diferenças culturais, diversidade linguística, relação com a natureza e com a terra, História do Brasil, arte, relação indígenas e não-indígenas, oralidade, organização social, coletividade, identidade, entre outros.

Organizados em temas amplos, estes podem ser discutidos por educadores/as das mais diversas etapas e modalidades de ensino. A proposta é, também, um estímulo

à realização de projetos interdisciplinares e colaborativos entre educadores/as das mais diversas áreas.

O encerramento do módulo aconteceu com uma visita ao Memorial dos Povos Indígenas, espaço de resistência, ainda pouco conhecido e explorado pelos educadores do DF. Construído em 1987, foi projetado por Oscar Niemeyer em forma de espiral que remete a uma maloca redonda dos índios Yanomami. O espaço tem por objetivo mostrar a grande diversidade e riqueza da cultura indígena de forma dinâmica e viva. No acervo, há peças representativas de várias etnias, incluindo exemplares da coleção Darcy-Berta-Galvão com destaque para a arte plumária dos Uru-bu-Kaapor; bancos de madeira dos Yawalapiti, Kuikuro e Juruna, máscaras e instrumentos musicais do Alto Xingu¹³ e Amazonas¹⁴.

A visita ao memorial proporcionou aos cursistas, além do conhecimento de seu acervo, o contato, numa roda de conversa, com indígenas de etnias distintas: o diretor do memorial Álvaro Tukano (Doéthiro), sua filha, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Daiara Tukano¹⁵ e o indígena Rafael Xavante.

Charge, literatura infanto-juvenil e livro didático: as representações sobre África, indígenas e negros (as)

No quarto módulo, a análise de charges possibilitou a discussão de termos e conceitos relacionados às questões étnico-raciais. Esse gênero textual ao trazer fatos representados pela forma gráfica, expressa opiniões sobre os mesmos, usando imagens que, além de provocar o riso, levam à reflexão (PORTO, 2009). As charges analisadas traziam fatos e interpretações da sociedade brasileira que permitiam pensar sobre importantes conceitos como: cultura, identidade, diferença, raça, racismo, etnia, diversidade, tolerância, respeito, resistência e muitos outros. Os cursistas, após pesquisa, puderam compartilhar e analisar o conteúdo das charges apontando possibilidades para o uso destas em sala de aula.

Os conceitos que emergiam a partir dessa discussão reforçava, junto aos educadores, a necessidade de uma apropriação conceitual mínima na abordagem destes temas em sala de aula. "Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais" (GOMES, 2005, p. 39).

Raça, racismo, etnia, identidade, identidade negra, etnocentrismo, preconceito, discriminação e democracia racial são alguns dos termos que apareceram na análise das charges. Esses, por sua vez, aparecem em estudos de diversas áreas revelando a necessária articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional. Hall (2003), Gomes (2005), Munanga (2003), Silva (2000) e Silva (2007) tornaram-se interlocutores nesse módulo, cuja proposta era discutir os principais termos e conceitos, a partir do diálogo com teóricos de diversas áreas do conhecimento que analisam as relações étnico-raciais e as questões sobre identidade e diferença.

Para a apropriação desses conceitos pelos/as professores/as, voltamos ao passado histórico para a melhor compreensão de como diversos discursos, presentes no imaginário social brasileiro, foram naturalizados e reproduzidos como verdades, dentre eles o termo *raça*, que, além de sua definição biológica, acabou recebendo uma interpretação social (SCHWARCZ, 2010, p. 17) sendo constituído política e historicamente no século XIX.

Procuramos mostrar que a decadência do projeto de escravidão gerou ideários de novos projetos políticos para o país. Nesse contexto, as teorias raciais se apresentavam como modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava (SCHWARCZ, 2010, p. 17). Houve a atração de intelectuais e profissionais convencidos da capacidade da ciência de criar a ordem e progresso que a combinação racial do país perturbava. (STEPAN, 2005, p. 54). Influenciados pelas teorias de *raça* difundidas no Brasil desde o final do século XIX, médicos, cientistas, antropólogos, políticos e literatos passaram a escrever sobre miscigenação e branqueamento. Tratava-se de um período em que relações raciais eram temas centrais nos debates sobre a capacidade brasileira de desenvolver-se (STEPAN, 2005, p. 53).

No quinto módulo, os olhares se voltaram para a literatura infanto-juvenil. A contação de histórias foi vivenciada pelos cursistas nos encontros presenciais, bem como a análise das representações dos personagens negros/as e indígenas. Três obras deram início ao debate: *Menina Bonita do laço de Fita*, de Ana Maria Machado (1986); *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007) e *As Tranças de Bintou* de Sylviane Diouf (2004). Trazendo como pano de fundo a estética negra, essas histórias foram compartilhadas e analisadas, levantando uma série de questões: como a beleza e a estética dos cabelos crespos e cacheados são abordadas nas três narrativas? Como a

ancestralidade e a posituação de identidades se configuram nessas histórias? Como a África e a diversidade africana ganham visibilidade e são representadas? Que elementos estéticos remetem uma africanidade? Que identidades estão presentes na construção das personagens (meninas e mulheres negras)? Por que o apelo visual e a aparência são recursos de afirmação identitária? As obras ressaltam as diferenças étnico-culturais a partir de quais elementos? De que forma estas obras contribuem para o empoderamento das crianças negras e estimulam o diálogo intercultural entre as crianças?

As questões indicam a complexidade do debate provocado nesta atividade e a necessidade de um olhar crítico para o conjunto de representações que transbordam no acervo literário infanto-juvenil. Além destas, foram indicadas e compartilhadas outras sugestões de obras consideradas parte da *literatura de temática afro-brasileira*, inserida num contexto de descentramento, do qual participam as políticas públicas de reconhecimento e valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena. Tais produções literárias distanciam-se da tradicional perspectiva eurocêntrica e debruçam-se sobre as mais diversas representações das questões da realidade contemporânea, entre elas as questões étnico-raciais.

Foi constatada a possibilidade de, a partir das produções que compõem esta “nova” literatura, discutir temas como: preconceito e discriminação, desigualdade, diversidade, diferença, respeito, identidade, africanidade, entre outros. São livros que contribuem para a construção de outras representações, dando visibilidade a diferentes, sujeitos e positivando identidades marcadas pelo crivo da inferioridade. Outras obras contempladas nesse módulo foram: *Lila e o segredo da chuva*, de David Conway e Jude Daly (2010); *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009); *Chuva de Manga*, de James Rumford (2012); *Obax*, de André Neves (2013); *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires Lima (2015); *Os tesouros de Monifa*, de Sônia Rosa (2009); *Bruna e a galinha d’angola*, de Gercilga de Almeida (2011); *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio Emílio Braz (2008); *Lendas da África Moderna*, de Heloísa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade (2010); *Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Lenice Gomes, Arlene Holanda e Clayson Gomes (2010); *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*, de Celso Sisto (2007); e *Sikulume e outros contos africanos*, de Júlio Emílio Braz (2008).

No sexto e penúltimo módulo, o livro didático foi questionado pelos cursistas tendo como perspectiva a abordagem das temáticas privilegiadas no curso. Entendendo que estes exercem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e interferem diretamente na formação dos estudantes, sua forma, seus conteúdos e seus usos tornaram-se, então, objeto de análise. Para isso, um roteiro orientador foi construído coletivamente a partir da análise conjunta de um livro didático pelas turmas. Neste roteiro foram listados alguns questionamentos a serem feitos para os livros didáticos adotados pelos educadores/as cursistas e suas escolas naquele ano. Entre as principais questões levantadas, estavam: como a temática indígena e afro-brasileira é explorada e com que frequência aparecem no livro didático? Quais temáticas são invisibilizadas? De que forma as diferentes culturas e sujeitos ganham visibilidade (indígenas, africanos, negros/as, asiáticos, ciganos? Quais as representações mais recorrentes sobre África, africanos, negros/as e indígenas?

Entendendo que, para analisar e compreender as questões que perpassam as temáticas privilegiadas nesta formação, tais como racismo, preconceito, discriminação e empoderamento, os/as estudantes e professores/as precisam, necessariamente, de um olhar aguçado associado à reflexão crítica. Nesse sentido, outras questões complementaram a lista de questionamentos a serem feitos na análise dos livros didáticos analisados pelos cursistas: o livro contribui para a construção da cidadania? De que forma estimula a investigação? Proporciona aos estudantes o exercício da criticidade?

A atividade realizada, a partir dos relatos, despertaram-nos (as) educadores (as) a preocupação com outras questões, para além daquelas com as quais já estavam habituados a fazer ao selecionarem os livros didáticos a serem adotados pela escola. Perceberam igualmente, que livros, das mais diferentes áreas, podem contribuir na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 ao incluírem essas temáticas nas imagens e atividades que os compõem. Da mesma forma, os/as educadores/as assumem grande responsabilidade no uso deste material. A partir de uma análise crítica, e ao reconhecerem as fragilidades do livro didático adotado - temas invisibilizados, representações estereotipadas, erros conceituais - poderão lançar mão de estratégias para suprir eventuais lacunas e apresentar alternativas de construção de conhecimento diante daquelas que o livro oferece.

Bittencourt pontua que não existe um livro didático ideal, ou seja, “uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens, como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Exatamente por exercer um papel central no processo educativo e ser reconhecidamente valorizado como fonte de saber por educadores/as e estudantes, ele precisa ser analisado tanto em seus aspectos formais quanto de conteúdo, bem como utilizado de forma crítica em relação às informações que apresenta. O livro tanto reproduz quanto renova as interpretações, sendo, deste modo, tanto um instrumento de perpetuação quanto de transformação de ideologias.

Bittencourt ressalta a importância desse redimensionamento do material didático na configuração do saber escolar ao afirmar que:

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. Sua escolha depende, portanto, “de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo (BITTENCOURT, 2004, p. 298).

Considerações Finais

A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão a respeito das diferenças entre eles: letras de místicas, charges, recursos audiovisuais, literatura infanto-juvenil e o livro didático são recursos didáticos perpassados por discursos e inscritos em formações discursivas. A análise das representações presentes nesses discursos pode ser apontada como o fio condutor desta proposta de formação.

No caso dos livros didáticos, além de serem mediadores na construção dos conhecimentos/ conceitos, facilitadores no processo de aprendizagem e importantes suportes informativos, apresentam discursos que interferem diretamente na formação dos/as estudantes. Bittencourt ressalta que “A análise do discurso veiculado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos...” (BITTENCOURT, 2004, p. 315). E complementa: “a prática de leitura dos livros didáticos têm apontado para a importância das

representações sociais, na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo” (BITTENCOURT, 2004, p. 317). Ainda que esta recepção não tenha sido objeto de análise neste curso, a análise das representações aponta para uma preocupação nesta direção.

O desconhecimento acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena expressam a invisibilidade desses temas tanto nos currículos praticados nas escolas quanto nos livros didáticos. Oliva questiona em um artigo: “O que sabemos sobre a África?” (OLIVA, 2003, p. 423). Este pontua como esta resposta se associa às representações e às imprecisões na literatura didática. Ao analisar a recepção e a forma como a história da África e os africanos foram representados no livro didático, fica evidente a importância de, para além do cumprimento da lei 10.639/03, os olhares se voltarem para este continente que guarda estreitas relações com o Brasil, sua história, seu povo e sua cultura. Oliva ressalta que talvez, um esforço coletivo, consiga suprir essas lacunas e silêncios que o livro didático, ainda essencialmente eurocêntrico, apresenta.

Ensinar a História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso, urgente. As limitações transcendem — ao mesmo tempo em que se relacionam — os preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de certo modo, no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema (OLIVA, 2003, p. 455).

Igualmente urgente é inserir a temática indígena e impulsionar o estudo dessas histórias e culturas na perspectiva da diversidade que as caracterizam. Do mesmo modo que a lei 10.639/03 impulsionou a inserção da História da África nos livros didáticos, observa-se o mesmo processo em relação à temática indígena e a lei 11.645/08. Pergunta semelhante à de Oliva poderia ser feita: O que sabemos sobre os povos indígenas brasileiros, suas histórias e culturas? Como demonstram os livros analisados pelos cursistas, a resposta aponta a persistente e antiga invisibilidade da temática. As edições de alguns livros didáticos mais recentes revelam tímidas tentativas de darem visibilidade a estes povos e culturas, contemplando, nos gêneros textuais e na iconografia selecionada, informações acerca de grupos étnicos distintos. Uma transformação anunciada.

Notas

- 1 Todas as informações deste relato relacionadas ao curso em questão foram obtidas no dossiê de cursos da EAPE, na proposta do curso, bem como no ambiente virtual de aprendizagem da EAPE, no qual estão alocados os materiais discutidos e registrados nos fóruns de discussão.
- 2 “Originado da expressão francesa, o termo griot, na cultura africana, (...) é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos, cantada, dançada e contada através dos mitos, das lendas, das cantigas, das danças e das canções épicas; é aquele que mantém a continuidade da tradição oral, a fonte de saberes e ensinamentos e que possibilita a integração de homens e mulheres, adultos e crianças no espaço e no tempo e nas tradições; é o poeta, o mestre, o estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra.” (MELO, 2009, p. 149).
- 3 O trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros teve por referência a abordagem do kit do projeto A Cor da Cultura, material fornecido pelo MEC e distribuído para educadores do DF que participaram de formação específica para trabalhar com este material. No caderno Saberes e fazeres: modos de interagir, esses valores são discutidos a partir de sugestões de atividades, sendo eles: oralidade, circularidade, religiosidade, energia vital (axé), ludicidade, memória, ancestralidade, corporativismo/comunitarismo, musicalidade e corporeidade. Estes são evocados para valorizar a afro-brasilidade e as conexões com a história e cultura africana. (BRANDÃO, 2006).
- 4 Trecho da Música Babá Alapalá do cantor Gilberto Gil, composta em 1977, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/baba-alapala.html>. Acessado em: 10/02/2015.
- 5 Toda a legislação citada encontra-se disponível na página <http://etnicoracial.mec.gov.br/legislacao>. Acessado em 13/04/2015.
- 6 Música África, Palavra Cantada, 2005. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/978932/>. Acessado em: 10/11/2015.

- 7 Zumbi, Jorge Ben Jor, 1972. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/jorge-ben-jor/zumbi.html>. Acessado em: 10/11/2015.
- 8 Estes foram alguns dos autores ou intérpretes das músicas selecionadas pelos cursistas de uma das turmas do curso desenvolvido em 2015. Esse registro encontra-se no ambiente virtual de aprendizagem do curso, alocado na plataforma moodle da EAPE, no fórum de discussão intitulado " Vestígios Africanos em Palavras Cantadas", cujo acesso é restrito aos participantes. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/ead/mod/forum/discuss.php?d=1362>. Acessado em 20/12/2015.
- 9 A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, que teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>, acessado em: 03/06/2015.
- 10 O CD CONGUÊ encontra-se disponível na página <http://www.acordacultura.org.br/kit>, acessado em 03/06/2015.
- 11 Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>. Acessado em: 20/08/2015.
- 12 Mais informações sobre o projeto disponíveis na página: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/acao-educativa/material>. Acessada em 17/06/2015.
- 13 Mais informações sobre essa liderança indígena na página: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/projeto/equipe/15/alvaro-tukano>. Acessado em: 13/07/2015.
- 14 Informações sobre o Memorial dos Povos Indígenas disponível em: https://seculosindigenasnobrasil.files.wordpress.com/2010/07/hist_mem_povos_indig1.pdf. Acesso em 10/04/2015.
- 15 "Daiara Tukano é militante indígena, feminista, educadora e artista plástica, cursa mestrado em direitos humanos e cultura de paz na Universidade de Brasília (UnB). É correspondente da Rádio Yandê, primeira rádio indígena web do Brasil, pesquisadora de pensamento decolonial e se dedica à valorização da identidade indígena e a luta pelos direitos dos povos originários e das mulheres". Disponível em: <http://azmina.com.br/author/daiara-tukano/>.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Célia Marinho de Azevedo. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites - Século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **Saberes e Fazeres**. v. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- _____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.
- _____. **Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC- SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.
- GDF. SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>. Acesso: em 20 março 2014.

_____. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF** (artigo 26-a da LDB). Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MELO, Marilene Carlos do Vale. A figura do Griot e a relação memória e narrativa. In: Griots. **Culturas africanas**: linguagem, memória, imaginário. 1ª ed. Natal-RN: Lucgraf, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05 nov. 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aaa/v25n3/a03v25n3.pdf> >. Acessado em 20/05/2015.

_____. **Reflexos da África**: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiânia: PUC, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre gêneros textuais**. Curitiba: Aymarará, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, F. **Etnia, cor e raça**: aspectos discursivos do uso institucional. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf>. Acesso em: 15/07/2007.

SILVA, Patrícia Nogueira. “O teu cabelo não nega”: educação para as relações étnico-raciais na política de formação dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013) In: SANTOS, Débora S. FILICE, Renísia C. G.; RODRIGUES, Ruth M. M. (Org.). **Políticas Públicas e raça**: avanços e perspectivas. 1a ed. São Paulo: M&W Comunicação integrada, 2016.

SILVA, Patrícia Nogueira. **As questões étnico-raciais na política de formação continuada dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013)**: Desconstrução ou Reprodução? Monografia - Curso Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - Universidade de Brasília- UnB, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T.T. (org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STEPAN, Nancy Leys. **“A hora da eugenia”**: raça, gênero e nação na América Latina. R. J.: Editora Fiocruz, 2005.