

ARTIGOS

Diversidade de sujeitos, possibilidades da polifonia e formação de professores/as em/para relações étnico-raciais: subvertendo o perigo da história única

Diversity of subjects, possibilities of polyphony and teacher training in/for ethnic-racial relations: subverting the danger of the single story

 Renata Nogueira da Silva*

Recebido em: 15 jun. 2022
Aprovado em: 11 jul. 2023

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre os efeitos da formação continuada promovida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no ano de 2019, por meio do curso *Repensando as relações étnico-raciais na escola*, na reconfiguração das práticas pedagógicas das/os cursistas das escolas públicas do Distrito Federal. Para tal, pautei-me numa abordagem sustentada em autoras/es que estudam a temática das relações étnico-raciais, fiz uma pesquisa bibliográfica nos materiais arquivados, produzidos ao longo do curso, e realizei ainda entrevistas com ex-cursistas. Argumento que a formação continuada apresenta-se como elemento importante na ressignificação das práticas, planejamento e saberes docentes, além de atuar efetivamente nos modos através dos quais as/os cursistas percebem-se no mundo e nele se posicionam.

Palavras-chave: Formação continuada. Relações étnico-raciais. Formação de professores. Escola. Racismo.

Abstract: The goal of this paper is to examine the effects of the Educational Personnel Lifelong Training program (*Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE*), which took place in 2019, on the reconfiguration of the pedagogical practices of the students of public schools in Brasilia, District Capital, by focusing on the *Rethinking race and ethnic relations at school*. In order to do so, I was guided by an approach based on authors who research ethnic and racial relations. I surveyed the texts that were produced during the course and I also interviewed those who took it. I argue that Lifelong Training is a very important element in reframing teaching practices, their planning and also teacher's knowledge, in addition to having an effective impact on the ways in which people perceive and position themselves in the world.

Keywords: Continuing training. Ethnic-racial relations. Teacher training. School. Racism.

* Renata Nogueira da Silva é **INFORMAR TITULAÇÕES E VÍNCULO INSTITUCIONAL**. Contato: renata.nogueira2@edu.se.df.gov.br.

Palavras iniciais

O texto que segue foi elaborado entre 2019 e 2020. Trata-se de uma reflexão teórico-analítica sobre os efeitos do curso *Repensando as relações étnico-raciais na escola* na reconfiguração das práticas pedagógicas das/os cursistas das escolas públicas do Distrito Federal. As avaliações e demandas desse curso derivaram outros cursos que se efetivaram posteriormente; Entre 2020 e 2021, fomos assolados pela pandemia do CORONA VÍRUS, período no qual nossos contatos sociais foram restritos e nossos modos hegemônicos de pensar a educação foram colocados em suspensão. No período da pandemia, a temática étnico-racial foi tratada dentro do curso Aprender Sem Parar – Diversidades.

Em 2022, foi possível formular e efetivar propostas de cursos a partir das avaliações e sugestões do curso de 2019, como o *Letramento em Educação antirracista: Por uma escola diversa e polifônica*. Com três turmas por semestre, esse curso teve cerca de 150 professoras/es habilitadas/os ao final do ano. Em 2023, no primeiro semestre, foi ofertado o curso *20 anos da Lei 10.639: História das “Áfricas” e a formação do mundo transatlântico*, com quatro turmas e cerca de 120 cursistas formadas/os.

Cada um desses cursos tem características diversas. O de 2019 foi pautado na diversidade étnico-racial do Brasil e nas potencialidades pedagógicas dessa diversidade. Entre 2020 e 2021, como já mencionado, a temática das relações étnico-raciais foi abordada como parte do curso Aprender Sem Parar – Diversidades a partir de uma perspectiva interseccional (AKOTIRENE, 2019), em que classe social, diversidade sexual e gênero eram problematizadas enquanto categorias importantes para a percepção de violências múltiplas e simultâneas.

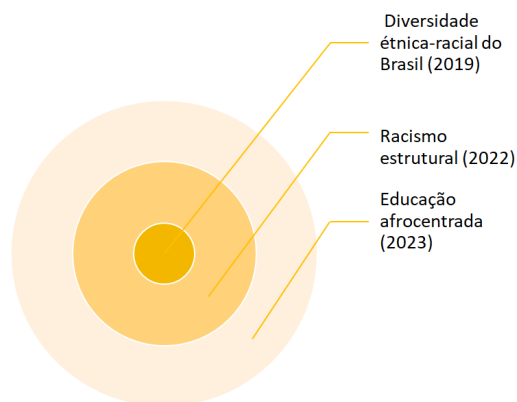
Já o curso de 2022 teve como objeto de reflexão a compreensão do racismo estrutural, bem como a proposição de atividades que atuassem na edificação de práticas antirracistas. Por outro lado, o curso de 2023 foi baseado numa abordagem afrocentrada (MBEMBE, 2018; NOGUERA, 2010), na qual o continente africano e suas produções foram tomados como territórios de produção de conhecimento. Através da Figura 1, apresento um esboço de como interagem as temáticas abordadas nos três cursos mencionados acima.

Pensando nessas primeiras palavras, posso garantir que o “eu” que escreveu esse texto já foi atravessado por uma série de conhecimentos aprendidos no caminho, pois formação continuada é esse movimento em que se aprende com e nas relações¹.

Introdução

(...) não é de minha boca, é da boca de A que o deu a B que

Figura 1: Temáticas abordadas nos três cursos.



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

o deu a C, que o deu a D que o deu a E, que o deu a F, que o deu a mim, que o meu esteja melhor na minha boca que na dos ancestrais. (BÁ, Amadou Hampaté, 2000).

A sociedade brasileira é produto de relações tensas, opressoras e conflituosas entre diferentes grupos étnico-raciais: as comunidades originárias, os europeus colonizadores e também os negros africanos escravizados, trazidos como mão de obra para construção do que chamamos hoje de Brasil. Nesse sentido, a história de subjugação e de violência sofrida por indígenas e negros no Brasil é uma história cíclica: reproduz-se silenciando de formas variadas esses povos.

Para tanto, um dos elementos utilizados pelo colonialismo europeu em nossas terras foi teoria da hierarquização das raças, utilizada como justificativa para desumanização dos negros e indígenas. Assim, a inferiorização dos indígenas e negros difundiu-se por séculos, sendo, em certos momentos, amparada em conceitos religiosos e científicos (MUNANGA 2000; GOMES, 2010).

Contemporaneamente, emerge a necessidade de colocar-se em suspensão perspectivas que corroborem na reprodução de práticas sociais pautadas em relações de opressão, que naturalizam os lugares subalternizados, através das quais historicamente foram subjugados negros e indígenas. Nesse sentido, destaca-se a importância de a educação formal, institucionalizada nas escolas, fazer-se significativa no sentido de privilegiar histórias plurais e diversas, promovendo a horizontalização e a equidade nas relações diante da pluralidade étnico-racial e cultural.

É fundamental um olhar atento para com os diferentes arranjos dos eixos de opressão – raça/etnia, gênero, classe, sexualidade e idade – que se interseccionam sobre esses indivíduos (AKOTIRENE, 2019). Na intenção de construir reflexões, compartilhar conteúdos, experiências, materiais e ferramentas pedagógicas que valorizem e humanizem diferentes protagonistas, faz-se necessário compreender a educação através de

experiências não folclorizadas, exotizadas ou estereotipadas dos diferentes grupos que compõem a escola. Faz-se necessário apresentar aos estudantes uma polifonia de narrativas da história com seus diversos atores, evitando, assim, os perigos da história única (ADICHIE, 2019; KILOMBA, 2019).

Ainda, no campo epistemológico não hegemônico, cabe destacar o conceito de interseccionalidade. Crenshaw (2002) define interseccionalidade como sendo a articulação de eixos de poder e de discriminação que estruturalmente produzem opressão, destacando os eixos de racismo, patriarcado e a estrutura de classe. Similarmente, Akotirene (2019) argumenta que a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias.

Ela se opõe às perspectivas hegemônicas produzidas com base na interseccionalidade e reivindica o Atlântico enquanto locus de opressões cruzadas. Desse modo, interseccionalidade é uma lente analítica acionada para compreender, entre outras coisas, de que modo desigualdades sociais operam, bem como as possibilidades de superação dessas igualdades.

A necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural constitutiva do Brasil nas práticas pedagógicas é apontada em documentos normativos, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Além disso, as leis 10.639 (2003)², que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira”, e 11.645 (2008), que altera o artigo 26 A da LDB/1996 (Lei de Diretrizes Bases), tornam obrigatório o ensino da história da África, dos afrobrasileiros³ e dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensinos públicos e particulares.

Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento importante para construção de uma escola antirracista, que considere as diferenças (culturais, epistêmicas, étnico-raciais e identitárias) como potencialidades pedagógicas. E é a experiência do curso *Repensando as relações étnico-raciais na escola*, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) em 2019, que será abordada a seguir nesse texto.

Esse curso focou na identificação e reconhecimento da diversidade étnico-racial do Brasil como campo de potencialidades pedagógicas. A partir desse curso, nos anos seguintes, outros cursos foram dados, abordando de forma mais aguda tanto os povos indígenas quanto grupos que aqui chegaram (os chamados “ciganos” romani, estrangeiros, imigrantes, etc).

Dessa maneira, objetivo aqui analisar a formação continuada de professoras/es em relações étnico-raciais, tomando como referência o curso *Repensando as relações étnico-raciais na escola*, ofertado pela EAPE no ano de 2019, cuja elaboração e as aulas foram ministradas por mim e pela Professora Éllen Cintra, a quem

agradeço pelas possibilidades de trocas e aprendizagem compartilhadas. A partir de relatos e atividades desenvolvidas pelos cursistas ao longo do curso, demonstro a importância da política de formação continuada para a reconfiguração da prática pedagógica.

O curso

O curso *Repensando as relações étnico-raciais na escola* foi elaborado de acordo com o proposto pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como para atender ao compromisso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com uma educação que contemple os eixos transversais do seu currículo (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade). Ademais, destaca-se a importância do cumprimento da Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018, fundamentada, por sua vez, nos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009) e do trabalho orientado para contemplar, entre outras, a meta 8 do Plano Distrital de Educação (2015).

Na intenção de trazer para o campo educacional discursos e sujeitos historicamente marginalizados e contribuir para a desconstrução de um imaginário que delegou lugares de passividade e impotência aos povos negros e indígenas, o curso propôs, entre outras coisas, reconhecer a importância dos diversos atores e de suas histórias na construção do Brasil. A esse respeito, vale ressaltar que o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF propõe a transcendência do “currículo turístico”, baseado em datas comemorativas, eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, “do índio”⁴, da páscoa, do folclore, da consciência negra, da mulher, e tantas outras.

A história de opressão e tentativa de invisibilização das memórias das populações negras e indígenas não impediu completamente a organização política e cultural dessas populações. Entretanto, pouco conhecemos dessas histórias, tampouco essas narrativas chegam às escolas como parte do currículo. Se, e quando, chegam são apresentadas de maneira objetificada e/ou subalteralizada para as/os estudantes.

Apesar desse contexto de manutenção de *status quo*, reconhece-se a escola como elemento essencial na formação integral dos indivíduos (DISTRITO FEDERAL, 2014) e como espaço para a concretização de ações voltadas à compreensão das diversidades e da superação das desigualdades sociais, através de uma educação justa e emancipadora, que vá além do ensino mecânico de conteúdos. Como explica Gomes (2007):

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como,

nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

O curso propôs ressignificar os conhecimentos historicamente produzidos sobre essas populações, pausando-se na lógica e na prática do diálogo entre diferentes saberes e perspectivas de mundo. Dessa forma, torna-se possível visibilizar, reconhecer e valorizar seus saberes, fazeres e suas lutas e, assim, garantir uma educação que positivasse identidades étnicas.

Para tanto, é necessária a ressignificação da ideia de raça que expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo nos debates brasileiros (QUIJANO, 2005). Ao descolonizarmos conceitos e categorias a partir dessa ressignificação, é possível propor práticas e alternativas pedagógicas antirracistas para as diferentes etapas de ensino da educação básica pública do DF.

Pensando nas/os várias/os profissionais da educação que atuam na escola, o curso foi oferecido para a carreira magistério e assistência da educação pública do Distrito Federal. Com carga horária de 80 horas, na modalidade presencial, foi ofertado em três Coordenações Regionais de Ensino (CREs), totalizando cinco turmas, com aproximadamente 120 inscritos e 90 concluintes. A procura pelo curso demonstrou o interesse das/os professoras/es na temática, considerando que a EAPE não ofertou cursos relacionados especificamente à temática nos anos anteriores.

Seguindo a política da formação continuada da EAPE, cada encontro era composto por três horas. Os encontros contavam com leitura obrigatória, vídeos e, em alguns casos, participação de convidadas/os. Muitas das atividades desenvolvidas no decorrer do curso também foram aplicadas, com adaptação, nas salas de aula das/os cursistas.

Ao planejarmos o curso, eu e a Professora Ellén Cintra, queríamos uma formação que oferecesse também uma reflexão teórico-prática. Por isso, desenhamos um percurso baseado na práxis pedagógica que seguia um movimento contínuo entre teoria e prática (VÁSQUEZ, 2007). O próprio encontro com as/os cursistas apresentava-se como uma atividade que poderia ser apropriada/adaptada e usada nas suas salas de aulas.

Nessa perspectiva, pensávamos o encontro como um plano de aula que poderia ser adaptado para diferentes públicos. Ao final dos encontros, conversávamos sobre as possibilidades de adaptações. Para demonstrar a potencialidade do que essa ação de formação continuada proporcionou, sigo com relato de duas atividades desenvolvidas, demonstrando como que a articulação da teoria e da prática foi um pilar do curso.

Troca de marcadores de páginas com simbologia *adinkra*

Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nós possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana. (KILOMBA, 2019)

Recorrentemente, o ensino brasileiro adota uma visão da formação do Brasil que apresenta, muitas vezes, uma percepção focada somente na narrativa histórica do pensamento europeu. Ao debater os conteúdos relativos à cultura e história da África e dos afrobrasileiros, é preciso deslocar e subverter perspectiva sobre o Brasil e sua formação. A capacidade de olhar para o outro e tentar compreendê-lo, para além de ideias pré-concebidas, é um dos desafios vividos por uma escola que busca valorizar e humanizar diferentes sujeitos. Como parte do processo de dar visibilidade a outras histórias, linguagens e cosmologias, apresentamos dentro do cronograma do curso uma discussão sobre os símbolos *adinkras* e desenvolvemos uma atividade de troca de marcadores de páginas.

Adinkra é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos *akan*, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Os símbolos-provérbios *adinkras* estão relacionados à nobreza dos *akan* e de suas linhagens. Segundo Nascimento (2008, p. 31), o significado da palavra *adinkra* traduz-se por “adeus”, visto que, para esses povos, a propriedade da escrita relaciona-se ao mito de um antigo rei dos povos *akan*, que detinha a sabedoria de estampá-la em tecidos e outros objetos. São mais de 90 símbolos, cujos significados se transmitem nos nomes e nos respectivos provérbios.

Os símbolos *adinkras* vêm sendo adotados na afrodíspora como parte de um projeto de revitalização de tradições ancestrais africanas. Cada símbolo *adinkra* possui um significado próprio, constituindo uma espécie de códigos com ideias filosóficas e religiosas que, em alguns casos, substituí a comunicação verbal. Alguns símbolos podem representar provérbios, frases e, de forma abstrata, identificar o comportamento do indivíduo, associando-o aos seus valores culturais (SILVA, 2014).

No curso, destaquei alguns símbolos, mostrando as possibilidades de usá-los para dar sentidos às nossas experiências na escola e na vida de modo geral. Conversamos não somente sobre como usar os ideogramas e seus significados, mas também sobre a potencialidade de trabalhar conceitos matemáticos em uma perspectiva multicultural.

Nesse debate, várias provocações e questionamentos pedagógicos foram feitos: seria possível incluir aspectos da linguagem étnica africana no processo de ensino-aprendizagem de matemática? O que os símbolos

adinkras tinham a nos ensinar sobre condutas éticas e morais? Seria possível, a partir deles, fazer um trabalho multicultural e transdisciplinar? No Quadro 1, apresento alguns dos símbolos apresentados e discutidos durante a formação.

As possibilidades de trabalhar com os símbolos eram diversas. Entretanto, priorizei a experiência, a produção dos símbolos associada ao seu significado, uma vez que a mudança das práticas pedagógicas depende do modo pelo qual os conhecimentos afetam as subjetividades.

Para tanto, produzimos os símbolos e compartilhamos seus significados. Fizemos um sorteio e definimos quem produziria os marcadores para quem. Cada cursista produziu um marcador de página, com um ou mais símbolos, de acordo com o conhecimento ou impressão que tinha do colega. Depois, circulamos os marcadores. Tão importante quanto produzir o marcador era a vivência das trocas e da circulação dos símbolos, bem como a possibilidade de conhecer um pouco do outro. Trocar os marcadores era deixar um pouco de si para o outro e receber um pouco do outro também.

Tanto na produção quanto nas trocas, foi interessante observar a desconstrução de uma série de preconceitos de muitas/os cursistas. Ao se depararem com significados de símbolos próximos à moralidade que é hegemônica no Brasil era notória a surpresa, abrindo-se, assim, caminho para o conhecimento de outras formas de se pensar o mundo.

Uma cursista disse: “quando vi esses símbolos, pensei que era coisa de macumba, mas, ao conhecê-los, vi que o quanto preciso aprender”. Outra comentou que “há tantas coisas que não sabemos e que, pela ignorância, discriminamos. Se eu visse esses desenhos antes, com certeza eu pensaria que eles eram coisas de religião, mas agora sei que posso usá-los até com meus pequenos”. Alguém mais falou: “sem conhecimento, somos ignorantes e passamos ignorância; sem formação, continuamos repassando preconceitos!”⁵.

Nota-se que o contato das/dos cursistas com os símbolos e seus significados afetou suas interpretações sobre dimensões da cultura africana e afrobrasileira. A reflexão contínua durante a formação constituiu-se,

Quadro 1: Exemplos de símbolos adinkras.

Símbolo	Nome	Significado
	Sankofa Símbolo da aprendizagem com o passado.	Representa um lembrete de que é impossível entender o presente sem estar consciente do passado.
	Aya Símbolo de resistência, independência e perseverança.	Representa a samambaia, que é uma planta resistente, que pode crescer em lugares difíceis.
	Akoma Ntoso Símbolo do acordo, união e da unidade.	Representa a união e a unidade nacional, a necessidade de uma ação concentrada e uma frente unida.
	Mate Masie Símbolo de sabedoria, conhecimento e prudência.	Representa: "eu entendo". Entender significa sabedoria e conhecimento, mas também representa a prudência de levar em consideração o que outra pessoa disse.
	Akoma Símbolo de paciência e tolerância.	Representa: de acordo com Agbo, quando se diz que uma pessoa "tem um coração no estômago", essa pessoa é muito tolerante.

Fonte: Autores.

portanto, em elemento significativo para reconfiguração da própria prática docente. Desenhar um símbolo de outro povo, deixar-se afetar por seus significados e formas, fazer comparações, apropriações e traduções foram ações fundamentais na desconstrução e reconstrução da prática docente.

As/os cursistas desenvolveram de modo similar essa atividade com suas turmas. Ao comentarmos sobre a realização dessa atividade, disseram que as/os estudantes responderam positivamente à atividade, embora alguns tenham feito objeções indicando que os desenhos “eram coisa de macumba”⁶. Algumas/ns cursistas identificaram-se nos comportamentos das/os estudantes, o que foi muito produtivo em termos de reflexão.

A partir daqueles relatos, discutimos o quanto a desconstrução do racismo exige um estado de vigia constante e precisa ser feito por meio da educação. Os comentários das/dos estudantes assemelhavam-se aos comentários de muitas/os cursistas e isso foi percebido por elas/es. Ao notarem que as impressões iniciais sobre os símbolos eram semelhantes entre estudantes e professoras/es, muitas/os comentaram sobre o quanto as lógicas racistas estavam impregnadas e o quão difícil era sair desse sistema opressor de produção de violências.

Além das atividades rotineiras do curso, tais como a mencionada acima, que foram apropriadas nas salas pelas/os cursistas, há também aquelas de caráter de avaliativo, para conclusão da formação, que foram: elaboração, aplicação e socialização de uma sequência didática. Sigo comentando essa experiência.

Sequência didática como atividade de final de curso

Partindo do princípio de que mais efetivo do que apresentar conceitos prontos e acabados é fazer com que as cursistas construam seus próprios conhecimentos e conclusões, escolhemos como instrumento avaliativo a produção, aplicação e socialização de uma sequência didática. Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Para alcançar o objetivo esperado da sequência didática, é preciso organizá-la de modo a considerar alguns pontos como: a autonomia das/os alunas/os; seus conhecimentos prévios; a promoção da reflexão acerca do que está sendo estudado; e a estimulação da criatividade. Dessa maneira, a sequência didática pode colaborar para desenvolver a autonomia das/os estudantes, permitindo que a/o docente atue de forma mais eficaz no processo de aprendizagem dessas pessoas.

Acompanhar as várias etapas da produção da sequência didática foi fundamental para entender as mudanças das/os cursistas. As sequências didáticas tinham diversos focos: contação de histórias, brincadeiras, gênero e raça, filme e racismo, o perigo da história única, jogos afrobrasileiros, etc.

Sequência didática e a importância da representação negra

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar de ‘o perigo de uma história única’ (ADICHIE, 2009)⁷. Com essas palavras, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie inicia seu discurso no TEDGlobal2 de 2009, realizado em Oxford, na Inglaterra

Socializar as sequências didáticas foi muito enriquecedor, foi um processo de aprendizado contínuo. Aprendia quem apresentava e aprendia quem escutava, aprendiam as/os cursistas e aprendia a formadora; aprendíamos juntas/os, numa troca contínua de experiências que nos alimentava. Selecionei três sequências didáticas e as considero exemplares dos trabalhos desenvolvidos no curso. Outras atividades poderiam ser igualmente selecionadas; o critério de escolha foi a abrangência das temáticas abordadas nas sequências didáticas.

A sequência didática *Bonecas negras: somos descendentes de reis e rainhas*, por exemplo, abordou a questão da positividade das identidades negras apresentando outra visão da história para as/os estudantes. A Professora Dilmare Ferreira⁸, autora da sequência, disse que sempre ficou incomodada quando a sua história, e

do seu povo negro, era apresentada na escola como sinônimo de história da escravidão. Para ela, era necessário conhecer outras perspectivas dessa história, contada não pelos vencedores, mas por aquelas/es que precisaram criar estratégias de sobrevivências.

De acordo com a professora, a sequência didática foi organizada em várias etapas. Na primeira parte, as/os estudantes realizaram uma pesquisa sobre reis e rainhas no continente africano e, assim, conheceram outras visões de suas origens. Na segunda parte, eles confeccionaram bonecas rainhas de diferentes reinos africanos. As bonecas foram produzidas exclusivamente com materiais reciclados: jornais, palitos, retalhos, restos de bijuterias. Todas as etapas foram feitas em sala com o auxílio da professora.

A produção das bonecas culminou com a exposição de trabalhos da feira de ciências da CRE de Santa Maria. Naquela ocasião, representantes da Regional visitaram a escola e as bonecas fizeram muito sucesso. Algumas pessoas compraram as bonecas (cujo valor inicial era de cinco reais) por vinte reais. O valor arrecadado foi usado para formatura de um grupo de crianças do (5º ano) que não tinha condições financeiras de participar.

É necessário pensarmos a cultura negra para além da escravização e isso impõe uma reflexão sobre representatividade na escola, nos currículos, nos brinquedos, na mídia, nos desenhos animados. Outras sequências didáticas seguiram nessa esteira. A sequência didática da Professora Daiana Yonara, por exemplo, partiu de jogos e contação de histórias afrobrasileiras para apresentar outras perspectivas de visão de mundo e diferentes concepções de corpos negros.

De acordo com a professora, os jogos e as histórias afrobrasileiras possibilitam que as crianças entrem em contato com outras experiências, permitindo-lhes reconhecer distintas possibilidades de existência no mundo, bem como se sentirem representadas nas histórias.

A sequência didática do Professor Anderson Magalhães também focou na questão da representação. O professor propôs uma abordagem histórico-geográfica da África a partir da animação *Kiriku e a feiticeira*. De acordo com o professor, é importante que as/os estudantes conheçam o continente africano com toda sua complexidade cultural, especificidades históricas e geográficas e que, para tanto, nada melhor do que observar o cotidiano: roupas, penteados, utensílios, objetos, moradias, o espaço geográfico, as paisagens, a flora e a fauna.

Como é possível observar, essas sequências didáticas são exemplos e possibilidades de como os processos de formação operam na reflexão e construção de conhecimentos que as/os profissionais não possuíam, ou que contribuem para complexificar questões já conhecidas pelas/os professoras/es.

Considerações finais

As atividades realizadas ao longo do curso proporcionaram uma mudança de postura das/os cursistas diante de suas visões sobre a história da África e do povo afrobrasileiro. Por meio dos encontros, leitura de textos, vídeos e debates chamamos a atenção das/os cursistas, levando-as/os a refletir sobre a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial cotidianamente dentro da escola e nas práticas pedagógicas.

Um dos pontos importantes do curso foi a desconstrução de uma perspectiva de afrodiáspora em que a escravidão foi fundamental no discurso que definia quem eram os negros. Essas questões demandam um debate intenso sobre as relações entre educação, diversidade e diferença e impõem-nos o desafio de construir um futuro mais diverso e equânime a partir da própria educação. Ademais, o “reconhecimento” do outro, como sujeito de direitos, é um passo importante na superação do estranhamento, da discriminação e das opressões.

Por essa razão, a política de formação continuada não é só uma opção para suprir supostas lacunas da formação inicial, pois, de acordo com as/os cursistas,

adiciona outros capitais na formação. Dentre eles, no caso da formação em educação étnico-racial, apresentar outras concepções, compreensões e reflexões sobre o que tem sido ensinado sobre história da África e das/os afrobrasileiras/os, bem como dos nossos povos originários, levando-se em conta o cotidiano escolar.

A dinâmica formativa atua nas perspectivas docentes, na medida em que permite ressignificar seus planejamentos, saberes e práticas. Quando as/os cursistas sinalizam que, assim como suas/seus estudantes, necessitam rever seus conceitos, isso materializava-se como um indicativo de que a formação afetou-as/os e produziu as microtransformações necessárias para mudanças mais estruturais.

Nesse processo, a EAPE tem um papel importante, enquanto promotora de atividades formativas, pela capacidade de articular profissionais de diferentes regiões administrativas, atuando em diferentes níveis e com distintas formações e interesses acadêmicos, inclusive para combater o racismo institucional e estrutural, mas também para refletirmos sobre outros grupos étnicos, como os povos originários, sua cultura, tradições, bem como os processos de apagamento e deslegitimação pelos quais são afetados socialmente. ■

Notas

- ¹ Reverencio e agradeço a todes/as/os formadoras/es dessa temática que me antecederam, pois sem elas/eles não seria possível trilhar esse caminho. Agradeço às/aos cursistas com as/os quais convivi e me transformei. Agradeço às/aos amigas/os que tornaram esse texto possível: Éllen Cintra, Lucrecia Bezerra, Livia Vieira, Murilo Mangabeira e Leonardo Café, a quem também agradeço pela revisão cuidadosa desse artigo.
- ² Outros documentos orientadores para a aplicabilidade dessa lei também surgem, como o parecer 03, de 2004, do Conselho Nacional de Educação que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Há também as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006, produzidas pelo MEC, além das “Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, de 2012, produzidas pela SEEDF.
- ³ Escrevo afrobrasileiro conforme vem sendo usado por Ferreira (2017, p.16): “Seguindo a sugestão da Professora Yeda Pessoa de Castro, em sua palestra proferida no Colóquio: Geopolítica e Cartografia da Diáspora África-América-Brasil, assumimos o termo afrobrasileiro, unindo os dois adjetivos pátrios, pois acreditamos que as inúmeras e significativas contribuições das culturas africanas foram consolidadas na cultura brasileira e estão expressas em nossa sociedade, na economia, no território e, sobretudo, na identidade cultural”.
- ⁴ Ressalta-se que esse calendário festivo é marcado por visões e padrões de mundo eurocêntrico. No caso do dia 19 de abril, em 2023, pela primeira vez a data foi celebrada como o “Dia dos Povos Indígenas”. A mudança do título da data comemorativa foi oficializada em julho de 2022 com a aprovação da Lei 14.402/2022.
- ⁵ Por um lado, há um “des-estranhamento” frente a uma cultura africana, que é tornada mais familiar e, com isso, atinge-se um objetivo pedagógico antirracista. Por outro lado, há, talvez, o perigo da banalização e essencialização de símbolos que possuem mesmo uma dimensão “religiosa” ou sagrada. Eis um desafio que enfrentamos ao lidar com essa temática.
- ⁶ As religiões de matriz africanas são recorrentemente desconsideradas; objetos de discriminação por conta da sua origem. Essa concepção preconceituosa é reforçada pelas valorizações hierárquicas com que os livros e os currículos abordam as diferentes mitologias.
- ⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Último acesso: 23/01/2021. Tradução da autora. Original em inglês: *I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story"*.
- ⁸ As/os cursistas aqui citadas/os têm seus nomes reais revelados como forma de homenageá-las/os pelas ações pedagógicas desenvolvidas, bem como para publicizar as mudanças que geraram. Além disso, elas/es autorizaram o uso de seus nomes reais nesse artigo.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002.
- BÂ, Amadou Hampaté. *A Tradição Viva*. In: ISKANDER, Z. (Org.) **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo : Ática, Unesco, 1980. p. 181-218
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 12/01/2018.
- BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/06/2018.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 10 de janeiro 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: **Diário Oficial da União**, 11 de março 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em 12/01/2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971> acessado em 19/01/21
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: Editora N-1, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil. IN: **Negras Imagens**: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz. REIS, Leticia Vidor de Souza. (organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciência, 1996.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em 25/03/2018.
- NASCIMENTO, E. L. e GÁ, L.C. (orgs.). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, Cidade Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.
- SILVA, F. P. **Adinkra**: um dicionário de valores na arte dos carimbos. Afreaka, Ntonson, 11 jul.2018. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-devalores-na-arte-dos-carimbos/>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007
- ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.