


Formação Continuada e transposição pedagógica: mosaico de práticas e vivências em Educação para as relações étnico-raciais

Continuing Education and Pedagogical Transposition: a mosaic of practices and experiences in Education for Ethnic-Racial Relations

 Renata Nogueira da Silva *
Thais Nogueira Brayner **
Maria Clara Rodrigues Xavier ***
Potyra Terena ****
Vanessa Rocha *****
Clarissa Nogueira Borges *****

Recebido em: 28 out. 2024
Aprovado em: 14 dez. 2024

Resumo: O objetivo deste artigo é explorar as potencialidades da formação continuada na área de educação para as relações étnico-raciais e suas transposições pedagógicas, a partir das escrituras de uma professora formadora e cinco cursistas (Evaristo, 2020). Neste trabalho, as próprias cursistas apresentam, com suas próprias palavras, como as temáticas abordadas nos cursos impactaram suas vidas pessoal e profissional. O texto foi escrito de forma coletiva e colaborativa, permitindo, entre outras coisas, destacar a importância da formação como um espaço dialógico, pautado na troca de experiências e na reflexividade entre teoria e prática. Além disso, foi possível apontar o potencial transformador da educação continuada e diversidade de experiências que ela possibilita. A partir dos relatos produzidos individualmente por cada participante, buscamos construir um mosaico complexo de relatos sobre as implicações dessa formação em suas práticas pedagógicas e identidades profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Relações étnico-raciais. Escrita coletiva. Uni-EAPE.

Abstract: The objective of this article is to explore the potential of continued training in education for ethnic-racial relations and its pedagogical transpositions, based on the writings of a teacher trainer and five course participants (Evaristo, 2020). In this paper, the participants themselves present, with their own words, how the thematic addressed in the courses they took have impacted their personal and professional lives. This text has been written in a collective and collaborative way, allowing, among other things, highlight the importance of continuing education as a dialogical space, based on the experience exchange and reflexivity between theory and practice. Moreover, it was possible to point out the transforming potential continuing education has and the diversity of experience it promotes. Through the reports individually produced by each participant, we intend to construct a complex mosaic of narratives on the implications of this continuing education on their pedagogical practices and professional identities.

Keywords: Collective writing. Continuing education. Ethnic-racial relations. Uni-EAPE.

* Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, professora colaboradora do Departamento de Antropologia da UnB, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Globalização e Economias (LEEG- UnB) e professora formadora da EAPE na área de Relações étnico-raciais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa GET/GOETI EAPE. Contato: renatadeiansanogueira@gmail.com

** Professora de Sociologia da SEEDF, Especialista em Sociologia Política (IUPERJ), mestra e doutoranda em Antropologia Social (UnB), além de pesquisadora na área de Educação, Antropologia e questão indígena. Contato: thais.sociologia@gmail.com

*** Professora da SEEDF, militante do movimento social e grupos negros, pesquisadora sobre a história e cultura afro-brasileira, além de integrante dos Coletivos "Aya - mães e filhos da Ceilândia" e "Lélia González, presente!". Contato: mariaclara.rx@gmail.com

**** Professora do Ensino Especial na SEEDF, militante do Movimento Indígena e escritora (seu nome civil é Eliane Alves Lima). Contato: potyraterenna@gmail.com

***** Professora de Português da SEEDF, Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira (UCB). Contato: scrapnessinha@gmail.com

***** Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília, Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia, atua no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação da SEEDF. Contato: bnclarissa@gmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é explorar as potencialidades da formação continuada na área de educação para as relações étnico-raciais e suas transposições pedagógicas, a partir das escrivências (Evaristo, 2020) de uma professora formadora e cinco cursistas. É uma tentativa de apresentar um pouco daquilo que vem sendo produzido nos cursos de formação da Uni-EAPE na área de relações étnico-raciais, destacando como essas práticas se materializam em diferentes contextos escolares.

A construção de uma sociedade mais justa e equânime exige, entre outras coisas, uma educação que promova a justiça social e o combate ao racismo, bem como a todas as formas de opressão e violência. A formação continuada desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite aos/as educadores/as refletir sobre suas práticas pedagógicas. Quando concebida como um espaço de diálogo e troca de experiências, a formação continuada estabelece-se como um ambiente de reflexão e construção efetiva de conhecimentos compartilhados. A formação docente é, nesse sentido, um processo dinâmico e não linear, marcado por constantes idas e vindas. Trata-se de um movimento contínuo de aprendizado e desenvolvimento. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para a melhoria da qualidade do ensino. Ele defende que a formação de professores/as deve incluir espaços e tempos dedicados ao autoconhecimento e à autorreflexão. Ainda, para o autor, é essencial que os/as professores/as partam de suas histórias pessoais e experiências de vida para construir sua identidade profissional, promovendo uma prática pedagógica mais significativa e ancorada na realidade.

Além disso, Tardif (2002) destaca que a formação continuada permite aos/as educadores/as atualizar seus conhecimentos e habilidades, adaptando-se às mudanças e inovações no campo educacional. Para ele, “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2002, p. 53). Dessa forma, a formação continuada não apenas enriquece a prática pedagógica individual, mas também contribui para a construção de uma comunidade educativa mais colaborativa e sensível às dinâmicas sociais e culturais.

No Distrito Federal, a Secretaria de Educação conta com uma escola dedicada à formação continuada dos profissionais da educação. Desde a década de 1990, essa instituição tem oferecido cursos sobre diversos temas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação da rede pública. Fundada inicialmente como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), em 1988, por meio da Resolução nº

2.416, a instituição passou por diversas transformações ao longo dos anos. Após seu fechamento, no final de 1993, e reabertura provisória em 1995, a então Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) foi oficialmente criada em 1997, pela Lei nº 1.619. Em 2019, ela foi transformada em Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. No entanto, neste ano de 2024, perdeu o *status* de subsecretaria e passou a integrar a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), tornando-se a Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/DF (Uni-EAPE).

No que diz respeito à formação continuada para educação para as relações étnico-raciais, nos últimos cinco anos, foram ofertados pela Uni-EAPE cerca de 10 cursos de formação cuja carga horária varia entre 30 e 90 horas, os quais atingiram diretamente cerca de 500 profissionais da educação pública do Distrito Federal. Isso sem contar as ações do EVAE¹ (EAPE Vai à Escola) que alcançaram nos últimos anos mais de 3.000 mil professores. O Quadro 1 mostra os dados dos principais cursos ofertados nos últimos cinco anos pela Uni-EAPE.

Outras ações foram oferecidas entre 2019-2014, mas, para fins deste artigo, focamos naquelas com carga horária a partir de 30 horas. Embora esses números sejam expressivos, eles não dão conta da complexidade das relações criadas nesse período, nem das transformações experienciadas por tantas pessoas. Neste artigo, buscamos partir das experiências de algumas cursistas para compor um texto escrito por muitas mãos – como um experimento de formação, pesquisa e escrita.

Optamos por uma análise qualitativa, aprofundando as percepções das cursistas sobre a formação continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais, bem como as afetações sofridas nas interações entre pares durante os cursos. Esse texto foi escrito por mim, professora formadora Renata Nogueira da Silva em parceria com as cursistas: Maria Clara Xavier, Potyra Terena, Thais Nogueira Brayner, Vanessa Rocha e Clarissa Nogueira Borges.² Ao longo dos últimos cinco anos, cada uma delas participou de pelo menos três iniciativas formativas, não só aprofundando seus conhecimentos sobre relações étnico-raciais, como também colaborando decisivamente na formação de outras cursistas e na transformação das realidades educativas nas quais estão inseridas. Somos seis mulheres (três mulheres negras, duas mulheres brancas e uma indígena) refletindo sobre formação continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais. Ao trazerem suas vivências e saberes para o texto, as autoras não apenas compartilham suas reflexões, mas também desafiam as narrativas hegemônicas sobre educação e raça. O processo de escrita coletiva exigiu não apenas a mobilização de conhecimentos prévios, mas também a negociação de diferentes vozes e perspectivas, o que contribuiu para a construção de um texto complexo, com diversidade de vozes.

Quadro 1- Principais cursos ofertados pela Uni-EAPE nos últimos cinco anos

Nome do percurso	Dados gerais	Número de inscritos	Outras informações
Repensando as relações étnico-raciais na escola (2º semestre 2019)	Carga horária: 80 horas Número de turmas abertas: 6	76	Locais das turmas: EAPE, Gama e Santa Maria
Mestras e mestres griôts na formação de professores/as: saberes tradicionais e escolares (2º semestre 2019)	Carga horária: 30 horas Número de turmas: 2	33	Síncrono
Aprender sem parar diversidades Edição ano 2020 Edição ano 2021	Carga Horária: 120 horas – curso anual Número de turmas abertas: 6		Período da pandemia. A temática educação para as relações étnico-raciais foram abordadas dentro de um curso que trabalhou os eixos transversais.
Valores civilizatórios afro-brasileiros (2º/2020)	Carga horária: 30 horas Número de turmas: 2	19	Síncrono
Letramento em Educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica (1º/2022)	Turmas abertas: 2	40	EAPE e Santa Maria
Educação antirracista e valores civilizatórios afro-brasileiros (1º/2022)	Turmas abertas: 2	39	Síncrono
Letramento em Educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica (2º/ 2022)	Turmas abertas: 3	54	EAPE e Santa Maria
20 anos da Lei nº 10.639/2003: História das Áfricas e a formação do mundo transatlântico (1º /2023)	Turmas abertas: 4	113	EAPE e Santa Maria
Conhecimentos afro, indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens (2º/2023)	Turmas abertas: 3	61	EAPE e Santa Maria
Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiros e suas potencialidades educativas (1º/2024)	Turmas abertas: 4	115	EAPE e Gama
Filosofias africanas e a pedagogia da encruzilhada: fundamentos de uma educação antirracista (2ª/2024)	Turmas abertas: 4	107	EAPE e Gama

Fonte: Tabela elaborada pela formadora com base nos dados contidos na plataforma Moodle.

No decorrer desse artigo, cada uma das cursistas apresentará de que modo as temáticas discutidas nos cursos têm afetado suas vidas em diferentes instâncias. É um exercício de escrita coletiva, uma vez que cada cursista escreveu seu próprio relato; não é um texto produzido por meio de entrevistas com elas, mas um texto elaborado coletivamente por nós, formadora e cursistas. Dessa forma, conseguimos abordar diferentes dimensões da formação, bem como um campo de possibilidades de ressignificação das práticas educativas. A partir de suas vivências e experiências, cada participante produziu um relato singular, contribuindo para a construção de um mosaico rico e complexo sobre as implicações dessa formação em suas práticas pedagógicas, identidades profissionais e experiências pessoais.

A formação continuada, a pesquisa e a publicação constituem um tripé epistemológico fundamental que impulsiona a qualidade dos processos educativos. A formação continuada, ao oferecer aos/as educadores/as um campo de possibilidades para atualizar e aprofundar seus conhecimentos, também lhes permite incorporar novas metodologias e perspectivas em suas práticas pedagógicas. A pesquisa, por sua vez, permite a sistematização e a validação desses conhecimentos, contribuindo para a construção de um corpo teórico sólido e consistente. Por fim, a publicação é o meio pelo qual esses conhecimentos são compartilhados e validados pela comunidade científica, como aponta Bourdieu (1984). Essa sinergia entre formação, pesquisa e publicação resulta em um ciclo virtuoso que beneficia tanto os/as professores/as formadores/as quanto os/as cursistas, promovendo uma educação significativa e transformadora.

Metodologia

Cada cursista focou numa temática trabalhada no decorrer dos cursos que fizeram a partir de suas experiências, lugares de pertencimento e interesses de pesquisa. Abrimos os relatos com a cursista Maria Clara, que faz uma discussão sobre educação antirracista e afrocentrada no campo da Educação Infantil na CRE de Planaltina. Em seguida, a cursista Vanessa, a partir de suas experiências como professora e coordenadora na CRE de Sobradinho, nos apresenta um relato sobre pedagogia insurgente e mudanças de pensamento e cosmovisões criativas. A cursista Potyra, professora do Ensino Especial da CRE Ceilândia, analisa uma saída de campo, realizada no primeiro semestre de 2024, a partir do seu duplo pertencimento como mulher indígena e professora. Já a cursista Thaís, professora de sociologia e doutoranda, da CRE Ceilândia, apresenta um pouco da interação entre os cursos feitos e sua pesquisa sobre

história e cultura das populações originárias no Brasil com professores/as da rede. Por fim, a cursista Clarissa, psicóloga do Atendimento Educacional Especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, da CRE de Samambaia, nos mostra de que modo as discussões dos cursos têm permitido reconfigurar sua prática como psicóloga educacional. Além disso, a cursista faz um mapeamento dos materiais que foram lidos nos cursos.

O processo de escrita coletiva exigiu a mobilização de conhecimentos prévios, a revisão de materiais e a negociação de diferentes perspectivas. Nesse processo colaborativo, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos, trocar experiências e desenvolver habilidades de escrita e comunicação. Escrever esse texto com tantas mãos foi um exercício e uma realização para todas nós. Foi preciso acessar memórias, anotações, ajustar dinâmicas de tempo, estilo de escrita etc.

Partindo do princípio de que a formação continuada é também pesquisa, prática e reflexão, adotamos o conceito de escrevivência, conforme proposto por Conceição Evaristo (2020). A escrevivência valoriza a escrita baseada nas vivências e experiências pessoais, permitindo que as narrativas individuais se entrelacem com a história coletiva. Esse enfoque metodológico possibilita a criação de um espaço onde múltiplas vozes e perspectivas se encontram, enriquecendo o texto com uma diversidade de experiências e saberes. A escrita colaborativa e polifônica permite que diferentes autores contribuam com suas próprias histórias e reflexões, criando um mosaico de narrativas que reflete a complexidade das experiências humanas. Essa abordagem não apenas valoriza as vozes individuais, mas também promove um diálogo contínuo entre os participantes. Além disso, utilizamos a etnografia como metodologia, seguindo os princípios de Clifford Geertz (2006). A etnografia nos permite compreender e descrever as práticas culturais e educativas na relação com o ponto de vista dos participantes e envolve, também, a observação participante e a imersão no ambiente estudado, possibilitando a produção de relatos detalhados sobre as interações e significados atribuídos pelos sujeitos em seu contexto cotidiano.

Ao combinar escrevivência e etnografia, buscamos criar um espaço de reflexão crítica e transformação, onde as experiências pessoais e coletivas se entrelaçam para construir múltiplas narrativas. Para aprofundar a compreensão sobre os efeitos da formação continuada na prática docente, apresentamos a seguir os relatos das cursistas. Elas por elas mesmas, compartilham suas vivências e reflexões, apresentando uma visão das transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas.

A África está nas crianças: educação antirracista e afrocentrada aplicada ao contexto da Educação Infantil no Distrito Federal

Maria Clara

*Gente, só é feliz
Quem realmente sabe que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente.*
Emicida, 2015

Começo meu relato trazendo alguns versos de Emicida (2015), presentes na música *Mufete*, na qual ele cita vários bairros periféricos de Luanda, os chamados musseques. Segundo Lopes (2015), ao trazer referências africanas em sua letra e a exaltação à cultura da qual descendemos, o cantor valoriza nossa ancestralidade advinda também de reis e rainhas. A construção desse título veio a partir das reflexões pessoais e profissionais construídas ao longo das três formações continuadas em temáticas étnico-raciais, com a professora Renata.

Como mulher negra, professora da rede pública – a qual pertenci também enquanto estudante desde a Educação Infantil, como chamamos atualmente a antiga “pré-escola” – sempre me inquietou não me ver nos espaços, não me sentir totalmente inserida. Por motivos pessoais, busquei a primeira formação para me encontrar dentro da Secretaria de Educação, me enxergar nos conteúdos e buscar como fazer com que as crianças com as quais trabalho também pudessem se ver no currículo, nas temáticas e nas histórias contadas no ambiente escolar e além da sala de aula.

A formação continuada me possibilitou sistematizar as ideias que eu já desenvolvia com minhas turmas, ampliou meu repertório e referencial teórico. Como professora atuando na Educação Infantil, me inquietava não trazer conceitos filosóficos afrocentrados (Asante, 2010), os quais estava pesquisando antes de iniciar o primeiro percurso formativo, *Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica*. Minhas inquietações foram tomando forma e se materializaram no projeto nomeado *A África está nas crianças: afro-histórias e saberes indígenas*, que trabalha amparado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008³ e dialoga, em todos os aspectos, com o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica, na qual as crianças estão numa fase importante de seu desenvolvimento. Contudo, é possível observar como professora, pelas escolas em que atuei, a não-execução da legislação e a “folclorização” da temática étnico-racial, reduzindo-a à apenas uma “celebração” no mês de novembro, com atividades e ações com poucas

reflexões para a comunidade escolar e pouco impacto para as crianças; sobretudo para as crianças negras. Na Educação Infantil, tampouco a Lei nº 10.639/03 é aplicada, ainda que como um suporte para trabalhar as questões ligadas à formação familiar, identidade, características físicas e étnico-raciais, ou mesmo dentro de um contexto de diversidade cultural. As epistemologias afrocentradas apresentam valores que promovem a formação plena da criança ao proporem reflexões importantes enquanto constituintes de sua subjetividade, como aspectos ligados à sua comunidade, espiritualidade, intelectualidade, bem como o contexto no qual essa criança está inserida como uma pessoa plena de direitos.

Buscando trazer aspectos que colocassem a criança como protagonista, fazedora de cultura e totalmente capaz de expressar suas ideias e pensamentos, o projeto surgiu de maneira mais elaborada a partir de uma proposta da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) no meu segundo percurso formativo, intitulado *20 anos da Lei 10.639: História da África e a formação do mundo transatlântico*. Para esse trabalho final, assistimos a filmes nigerianos durante a formação e precisávamos aplicar com nossa turma, de alguma maneira, o que ali assistimos. Imaginem como minha cabeça ficou ao buscar fazer essa transposição didática! Fiz o que nós professoras fazemos de melhor, ainda mais quem é professora de crianças: fui contar histórias! E assim contei a história da Rainha Amina para as crianças do primeiro período da Educação Infantil, fazendo um paralelo com as histórias de suas mães, que elas mesmas contaram. Afinal, quem é a criança cuja mãe não é uma rainha!?

Mais uma vez, por meio da proposta da formação continuada, pude dialogar com as famílias e construímos juntas, em comunidade, a atividade “Minha mãe é uma Rainha”, que compôs também a Plenarinha⁴ daquele ano.

Trazer referências de realidades africanas, como a rainha guerreira Amina, foi e tem sido uma importante ferramenta de educação antirracista e afrocentrada nos conceitos de valorização de mulheres e meninas dentro das nossas escolas públicas desde a Educação Infantil. Amina foi uma importante rainha nigeriana, muito diferente das rainhas e princesas europeias que têm constituído o imaginário das crianças no Brasil. Poder falar e mostrar rainhas negras é estimular o afrofuturo⁵ nas escolas: dialogando com o passado que nos forma, o presente que somos e o futuro que queremos. É poder mostrar às crianças, sobretudo negras, que suas mães e avós são rainhas com características muito semelhantes às rainhas africanas, que o povo negro descende da realidade, destruindo os estereótipos de escravização impostos pelo modelo eurocêntrico colonial que até hoje têm tanto efeito sobre as pessoas, principalmente sobre a população negra.

Figura 1 - Painel da atividade “Minha mãe é uma Rainha!” exposto na Plenarinha Regional de Planaltina – 2023



Fonte: Arquivo pessoal de Maria Clara Xavier (2023).

A heroína Amina desafia as normas sociais e luta por justiça social. Na educação, o afrofuturismo pode ser uma ferramenta poderosa para inspirar estudantes negros, promovendo a valorização de suas identidades e histórias. Ao incorporar elementos afrofuturistas no currículo, podemos fomentar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes são encorajados a imaginar e construir futuros nos quais suas culturas e experiências são reconhecidas cotidianamente e não somente em datas como o 20 de novembro.

Desde que comecei a participar dessas formações, toda a minha prática tem sido construída a partir de uma perspectiva antirracista e afrocentrada, incluindo os saberes indígenas, com os quais, a partir das histórias literárias africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas apresento às crianças a história, cultura e filosofia advinda dos povos africanos, de escritoras negras e escritores negros. O projeto também trabalha com os

valores civilizatórios afro-brasileiros como ferramenta de prática curricular, unindo a culinária afetiva e cultural. Esse fazer político-pedagógico está presente no projeto “Quitanda de sabores”, no qual as crianças desenvolvem receitas que remetem à sua família e à cultura afrodiaspórica e indígena.

Colocar em prática a Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, é urgente nas escolas públicas do Distrito Federal. Só assim poderemos criar imaginários positivos para as nossas crianças, estimular a convivência em comunidade, a cultura de paz, respeitando os corpos, as histórias, a religiosidade, as diferentes configurações de família e as distintas realidades que compõem a nossa rede de ensino. Atividades como as mencionadas acima, estão em consonância também com os eixos transversais do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. Bem como os valores civilizatórios, educativos dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Por uma pedagogia insurgente: mudanças de pensamento e cosmovisões criativas

Vanessa

No decorrer da minha formação como profissional da Educação Básica, procurei estar atualizada das temáticas referentes à educação, buscando realizar percursos formativos na EAPE. Realizei diversos percursos ao longo dos 26 anos de carreira na SEEDF, mas tive um período de afastamento dessa “casa do saber” por diversos fatores: a desilusão com o contexto histórico e social, a falta de uma perspectiva de mudança positiva na educação, a desvalorização dos profissionais dessa área.

No entanto, em 2022, por forças do destino, a obrigatoriedade em realizar um percurso para o Ensino Médio (Projeto de Vida), retornei à EAPE e a faísca da mudança se reacendeu em mim. No segundo semestre desse mesmo ano, realizei meu primeiro percurso formativo na área de Educação para as Relações Étnico-raciais, o *Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica*, que me fez encontrar caminhos rumo à mudança os quais estivessem ao alcance das minhas mãos e que fossem possíveis de se pôr em prática no contexto da sala de aula.

No primeiro momento, o movimento de desistir desse percurso foi iminente, visto que ele provocou a inquietude de não me reconhecer no mundo e de não saber como estar nesse mundo devido ao apagamento histórico intencional de nossa ancestralidade e origem, também pelas reflexões profundas subsidiadas pelos textos durante o percurso. Os textos, com suas

vozes polifônicas proporcionam um novo olhar sobre o mundo e para o mundo; me convidaram a permanecer no curso, já que a mudança era algo que eu buscava. Essas vozes vinham de Grada Kilomba (2019), Kamuu Dan Wapichana (2017), Djamilia Ribeiro (2019), Ailton Krenak (2020),⁶ entre outras. Conforme as leituras foram sendo realizadas, os debates ocorreram e a familiarização com a temática da Educação Antirracista foi tomando forma e cor. Foi inevitável: a vontade de prosseguir nesse percurso ecoou dentro de mim.

No entanto, não consegui produzir algo que pudesse se realizar em sala de aula, visto que a escola na qual atuava como professora não estava aberta a uma prática pedagógica tão insurgente, já que esta propõe conhecimentos vistos com uma perspectiva filosófica distinta da praticada naquele contexto escolar. Porém, ao final desse percurso, consegui produzir uma autobiografia, texto onde dialogo com as vozes polifônicas apresentadas no decorrer da formação, inclusive com a voz da própria formadora Renata. Nesse texto, me identifico como mulher preta, professora e periférica, me situo no mundo como alguém que pode promover reflexões e mudanças, pois podemos ser mudança no nosso pequeno mundo, na nossa comunidade. Situei-me como mulher preta que escreve, assim como Conceição Evaristo com as suas escrituras;⁷ por meio e através dela, aprendi a deixar a “marca”, que é possível escrever sua própria história onde o apagamento da memória pessoal e coletiva foi silenciado.

Após a escrita dessa autobiografia, me senti pronta a dar mais um passo para a transformação: mudei de escola e segui o convite íntimo de continuar realizando percursos nesse caminho das relações étnico-raciais, pois a busca por práticas pedagógicas com outras cosmovisões e filosofias advindas de África e dos povos originários seriam importantes para ressignificar o meu estar em sala de aula. Para responder a esse convite íntimo, prosseguir nos percursos formativos era imprescindível.

A continuidade nos percursos *20 anos da Lei 10.630: História das Áfricas e a formação do mundo transatlântico e Conhecimentos afro e indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens* em 2023, com a mesma formadora, possibilitou o aprofundamento nos conhecimentos afro-diaspóricos e ameríndios. Neles, as filosofias do bem viver e do aprender coletivo proporcionaram uma dialética com as leituras e estudos realizados no contexto dos percursos com as práticas pedagógicas, em que pude aplicar tais conhecimentos, propiciando pequenas insurgências em sala de aula.

Mudei a dinâmica da disposição dos/as estudantes em sala e a circularidade passou a fazer parte da rotina,

não somente como mudança física, mas também como prática. Os conhecimentos são compartilhados, há troca de saberes e experiências de vida. Aliado a esse processo da circularidade, abriu-se o espaço para processos criativos nas aulas tanto na oralidade quanto na escrita de textos. Esses são partilhados por eles/as e por intelectualidades vindas das cosmovisões apresentadas nos percursos realizados na Uni-EAPE, com as devidas adaptações à realidade dos/as estudantes.

Como professora de Português do Ensino Médio, incluí as Literaturas Africanas e Ameríndias nas vozes negras de Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Ailton Krenak e Daniel Munduruku na intencionalidade de apresentar textos que possibilitassem a leitura de narrativas fora da eurocentralidade tão presente no nosso fazer pedagógico. Na busca de prática contra-colonial, como diz Nego Bispo (2020), essas literaturas outras questionam a centralidade de conhecimentos que partem do colonizador.

Essa ideia de mudança partiu das dinâmicas e produção de materiais realizadas pela professora formadora e durante a realização do curso, ali se dando a criatividade necessária para a utilização em sala de aula. Utilizei-as, adaptando-as à minha realidade escolar. Atividades como “Objeto ancestral” ou “Objeto afetivo”, em que os/as estudantes deveriam trazer um objeto afetivo pequeno que pudesse ser compartilhado entre eles/as e a partir dessa partilha escrever a sua história e perceber a necessidade de conhecer os apagamentos tanto pessoais quanto das histórias da nossa coletividade brasileira foram importantes nesse processo de fazer diferente. Atividades como essas, desenvolvidas durante a formação e posteriormente transpostas para a realidade do ensino médio foram fundamentais para perceber os efeitos dos cursos na minha prática educativa. Quando os adolescentes, a partir de um objeto afetivo, narravam suas biografias, passando pelas dores do racismo, por exemplo, foi possível não só dialogar, mas também pensar junto com eles alternativas, foi possível sonhar outros mundos. Desde então, adapto aquilo que vivo na formação continuada para o meu contexto e isso tem permitido conhecer um pouco das realidades dos estudantes, bem como introduzir outras perspectivas de mundo em seus universos. Assim, a formação tem efeito cascata, aquilo que eu aprendo compartilho em sala e dessa forma a discussão ultrapassa também os muros da escola. A criatividade é parte integrante dos processos de mudanças apresentados durante essas formações. Para que as mudanças aconteçam, é preciso estar disposto a sair do que é postulado convencionalmente, já que eles não atendem às urgências e mudanças na sociedade brasileira

A visita ao Setor Noroeste na aldeia dos Guajajaras

Potyra

Desde 2019, venho participando de cursos sobre as relações étnico-raciais ofertados pela Uni-EAPE. Esses cursos trouxeram uma abordagem crítica sobre como o racismo estrutural impacta diversas áreas da sociedade, especialmente nas comunidades indígenas. A troca de experiências e as reflexões promovidas ajudaram a ampliar meu entendimento sobre a necessidade de criar espaços inclusivos e respeitosos nas escolas, em que todos/as possam se sentir valorizados/as e respeitados/as.

Uma das experiências mais marcantes foi a visita à aldeia *Teko Haw Guajajara*, no Setor Noroeste, no primeiro semestre de 2024, por meio da qual eu me senti totalmente incluída e envolvida por ser uma professora indígena moradora de Brasília. Esse momento demonstrou como atividades práticas e trocas de experiências podem ser extremamente educativas e enriquecedoras. Essa vivência proporcionou um contato direto com a cultura Guajajara, permitindo-nos uma compreensão mais profunda das realidades vividas pelas comunidades indígenas. Além disso, reforçou a importância de integrar esses conhecimentos no cotidiano escolar para combater preconceitos e promover o respeito à diversidade cultural desde a infância.

A visita ao Setor Noroeste, na aldeia dos Guajajaras, foi marcada por um espírito de acolhimento e resistência cultural. Ao chegarmos, fomos recebidos/as por lideranças e anciãos/ãs, que, com serenidade e orgulho, falaram sobre a importância de manter vivas suas tradições, mesmo estando fora de seu território de origem. A roda

de conversa teve início ao som de cantos tradicionais, entoados por jovens e crianças, demonstrando o vigor e a continuidade da cultura Guajajara. Também tivemos uma roda de capoeira e um farto lanche que nos permitiu compartilhar a vida durante aquela manhã. Nessa saída de campo, tivemos quase cem participantes. A participação do Grupo de Capoeira Ginga Brasileira, do Mestre Daniel Pernambuco, bem como da Professora Laudicéia (*N'kenda Mulenge*⁸) e do Ogã Jorge foram essenciais no sentido de promover um diálogo cultural entre povos originários e culturas afro-brasileiras.

O tema central era o bem viver indígena (Krenak, 2020), um conceito que envolve harmonia com a natureza, respeito aos ciclos de vida e à coletividade como eixos centrais da existência. Durante a conversa, os/as Guajajaras, representados/as pelo seu líder Cacique Francisco, destacaram a importância de preservar sua língua mãe, o Guajajara-Tenetehara, como uma forma de resistência e afirmação identitária. Mesmo vivendo em áreas urbanas, eles/as mantêm vivas suas práticas culturais, passando o conhecimento para as novas gerações por meio da oralidade e de rituais comunitários.

Outro ponto forte da conversa foi a educação antirracista. Os/as Guajajaras discutiram como enfrentam os desafios do racismo e da discriminação em ambientes urbanos, e como trabalham para garantir que suas crianças cresçam com orgulho de suas origens. Foi ressaltada a importância de uma educação que respeite a diversidade e promova a valorização das culturas indígenas. Conhecemos a escola construída pela comunidade, um pouco do território e constatamos que a falta de serviços sociais básicos, como água, eletricidade e transporte impactam decisivamente nos modos de viver dos povos originários daquela região.

Figura 2 – Visita à aldeia Teko Haw Guajajara no Setor Noroeste de Brasília, DF



Fonte: Arquivo pessoal de Renata Nogueira da Silva (2023).

Como professora indígena, a ida à aldeia representou muito mais do que um retorno às minhas raízes, mesmo em se tratando de etnias diferentes; foi uma oportunidade de revitalizar minha prática pedagógica e fortalecer o elo entre o ensino formal e os saberes tradicionais. Ao vivenciar o dia a dia da comunidade, fui inspirada pelas histórias, cantos, danças e práticas que mantêm viva a identidade de nosso povo.

Na sala de aula, busco ser uma ponte entre os mundos, incorporando os aprendizados da aldeia em atividades que vão além dos livros. Por exemplo, uma simples visita pôde me trazer novas histórias para compartilhar com os estudantes, exemplos concretos de sustentabilidade a partir da convivência com a natureza, ou até mesmo uma perspectiva mais profunda sobre a importância da coletividade. Essa experiência também reforçou meu papel como guardiã da cultura, permitindo-me integrar práticas pedagógicas que valorizam as línguas indígenas, os modos de aprendizado comunitário e o respeito ao meio ambiente. Assim, a vivência na aldeia não só enriqueceu minha formação como educadora, mas também empoderou minhas/meus estudantes a se reconhecerem como protagonistas da preservação das suas raízes e tradições.

Por fim, cada ida à aldeia me lembra que a educação é um ato de resistência, um instrumento para valorizar nossa história e garantir que as gerações futuras se orgulhem de quem são.

Formação continuada, pesquisa e possibilidades educativas

Thais

Desde 2022, tenho participado de cursos de formação na Uni-EAPE com foco nas relações étnico-raciais. Os cursos "Letramento em educação antirracista: por uma escola diversa e polifônica" (2022), "Conhecimentos afro e indígenas e produção de materiais didáticos a partir de múltiplas linguagens" (2023) e "Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiro e suas potencialidades educativas" (2024), buscaram desafiar os paradigmas e as perspectivas epistemológicas do nosso sistema colonial e das práticas de ensino.

As formações me permitiram ter um outro olhar para o currículo local, os projetos políticos pedagógicos, os materiais didáticos utilizados e minhas próprias práticas docentes. Somando-se a isso, com as discussões propostas, pude repensar e rever as bases epistêmicas da minha prática pedagógica, pensar sobre como a ausência dessa discussão em nossa formação na graduação afeta o exercício docente, especialmente na aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas na Educação Básica.

Ao realizar tais formações, busquei me instrumentalizar como docente para promover mudanças significativas em minhas ações pedagógicas. Além disso, através de minha pesquisa de doutorado em antropologia, realizada na Universidade de Brasília, pude observar os impactos da formação continuada na aplicação da Lei nº 11.645 no ensino de sociologia. O que observei sobre as demandas dos/das professores/as que buscam esses cursos é uma urgência em se aprimorarem em relação à legislação já mencionada. Eles/as sentem que sua formação não é suficiente, tanto para a aplicação dessas leis quanto para gerenciar os conflitos e as demandas diárias nas escolas. Além disso, há uma necessidade de compartilhar inquietações, vivências e questionamentos com outros/as educadores/as que também estão interessados/as em abordar essas questões.

Pensando na conjuntura em que estamos inseridos/as, isso é especialmente relevante quando consideramos as práticas pedagógicas e a falta de apoio que os/as professores/as enfrentam nas instituições onde atuam, além da resistência que, em muitos casos, vem das famílias dos/as estudantes. Outro ponto que acredito ser relevante mencionar, é que a grande maioria das cursistas que procuram as formações nessa área é formada por mulheres. As professoras da SEEDF parecem estar em um movimento de reflexividade em relação às suas práticas docentes e preocupadas em entender os desafios atuais da docência no que tange a educação antirracista, a pluralidade e a diversidade de estudantes e dos saberes.

Nesse sentido, percebo uma conexão entre as percepções dos/as docentes captadas em minha pesquisa sobre os desafios da formação inicial, e o que testemunhei nas capacitações da Uni-EAPE. Os/as professores/as, mesmo tendo acesso a uma variedade de informações e materiais sobre questões étnico-raciais, sentem-se inseguros/as para traduzir esse conhecimento em abordagens didáticas. Além disso, enfrentam a falta de tempo para desenvolverem materiais didáticos diversificados para os temas que poderiam explorar, pois, na maioria das vezes, trabalham sozinhos/as ou apenas com alguns/mas colegas que compartilham dessa mesma perspectiva. De maneira geral, os/as professores/as relataram que muitas instituições de ensino e outros/as profissionais da educação não reconhecem a importância de discutir as relações étnico-raciais e de gênero. Há quem considere que esses temas não se encaixam em suas áreas de atuação, outros/as alegam que o conteúdo já é muito extenso para incluir novas abordagens, alguns/mas se opõem por acreditarem que isso contradiz seus princípios, enquanto outros/as permanecem indiferentes.

Conforme revelaram muitos/as dos/as professores/as entrevistados/as e aqueles/as que participaram das formações, a maioria deles/as não possui uma formação inicial especializada. Assim, não percebem a necessidade de incorporar esses temas, entendendo-os como

Figura 3 - Início das atividades do curso *Saberes e fazeres indígenas, africanos e afro-brasileiro e suas potencialidades educativas*



Fonte: Arquivo pessoal de Thais Nogueira (2024).

meras iniciativas de uma militância, e não como uma valorização de conhecimentos e práticas que foram, ao longo do tempo, subestimados pela ciência e pela academia. Dentro das formações, identifica-se um aspecto essencial para a inclusão das temáticas étnico-raciais nos currículos: a sensibilização dos/as docentes e das gestões. Isso começa, como já mencionado, através das formações, mas pode se expandir em formatos mais abrangentes, como debates, diálogos, palestras e outras atividades que promovam um espaço de diálogo e abertura entre os docentes.

Após a sensibilização, é fundamental debater e refletir sobre as propostas e os conceitos de pensadoras e pensadores como Ailton Krenak, Tiganá Santana, Fu Kiau, Daniel Munduruku, Djamilia Ribeiro Renato Nogueira, Aza Njeri (2020), Márcia Kambeba (2013), Grada Kilomba, Luiz Rufino, Aníbal Quijano, entre outros/as. Esses/as autores/as nos incentivam a estabelecer novas perspectivas e relações nas salas de aula. Entretanto, simplesmente incluir vozes de autores e autoras negros/as, indígenas, ciganos/as e mulheres não é o suficiente para diversificar nossas aulas e currículos. É necessário romper com a lógica fragmentada, eurocêntrica, individualista, mecânica e reprodutivista que as políticas educacionais nos impõem. Esses/as pensadores/as nos convocam a criar práticas, propor reflexões e debatermos saberes “não acadêmicos” por meio de outras lógicas, trazendo a natureza, a coletividade, o corpo, a espiritualidade, a circularidade para dentro da construção e da produção do conhecimento, alargando as possibilidades das práticas docentes e dos campos de conhecimento estabelecidos.

Essas práticas podem levar os/as docentes a complexificarem suas abordagens, integrando múltiplas linguagens e referências, destacando a importância da memória, da ancestralidade, dos corpos, da coletividade, rompendo com a hierarquização de saberes e assumindo uma postura crítica e ativa frente à aparente neutralidade acadêmica, pedagógica e epistêmica da qual somos resultantes.

Subjetividade, saúde psíquica e outras epistemologias

Clarissa

No segundo semestre de 2022, participei do curso “Reconhecendo a diversidade sexual na escola”, ofertado pela EAPE. Em certo momento, o professor formador Leonardo Café propôs uma atividade na qual deveríamos listar o nome de uma pessoa que considerássemos uma referência nas seguintes áreas: música, literatura, teatro, religião, ciências, esportes, filosofia, jornalismo, política e educação. Após preenchermos a lista, o professor nos provocou: “Quantas pessoas citadas eram mulheres? Quantas eram trans? Quantas eram negras ou indígenas? Quantas não eram ocidentais?”. Também fomos questionados/as sobre a origem dos/as autores/as que costumávamos ler e citar em nossas produções, e que embasavam nossas práticas profissionais. Perceber que minhas referências eram, em sua maioria, homens brancos, de origem europeia ou estadunidense, me trouxe um profundo mal-estar, o qual me fez reconhecer a urgência de ampliar minhas perspectivas epistemológicas. Desde então, venho participando de cursos na área das relações étnico-raciais ministrados pela professora

Renata, cursos que buscam desafiar os paradigmas e as perspectivas epistemológicas do nosso sistema colonial e das práticas de ensino.

Logo no primeiro curso, fui apresentada a uma África – ou Áfricas, tendo em vista a diversidade do continente – muito diferente daquela presente em estereótipos amplamente difundidos em nossa sociedade. Conheci o berço da humanidade, o pioneirismo e a riqueza do legado africano em distintas áreas: filosofia, matemática, medicina, arquitetura etc. Aprendi que a luta antirracista começa pela escuta de vozes historicamente silenciadas e pelo reconhecimento da pluriversalidade. Outro aprendizado proporcionado pelos cursos é a importância de se viver aquilo que se diz; trazer para o nível da experiência aquilo que é anunciado. Nesse sentido, princípios como o respeito à ancestralidade e à tradição oral, a conexão com a natureza e com todos os seres, a ética do cuidado e do bem comum, têm sido discutidos a partir das leituras e dos materiais audiovisuais, e experienciados por meio das vivências, saídas de campo, trabalhos em grupo e sugestões de pequenos rituais cotidianos.

Essas práticas, bem como os textos, vídeos e reflexões levantadas pela formadora e pelos/as colegas, têm me afetado de diferentes maneiras. Como psicóloga, gostaria de destacar o que tenho pensado a respeito da subjetividade e da saúde psíquica a partir dos seguintes artigos, livros e vídeos: *Pedagogia da circularidade* (Ferreira, 2020), *Pedagogia das encruzilhadas* (Rodrigues Junior, 2018), *Caminhos para a cultura do bem viver* (Krenak, 2020), *O espírito da intimidade* (Somé, 2003), *Reflexões sobre o bem viver: presente* (Munduruku, 2013), *Onde aprendo a falar com o vento* (filme de Anastácio e Dias, 2022) e *A última floresta* (filme de Bolognesi e Kopenawa, 2021).

O modo de produção neoliberal tem acentuado as desigualdades socioeconômicas, ampliado a precarização das relações de trabalho, ameaçado democracias, devastado a natureza e acelerado as mudanças climáticas que impactam a vida de milhões de pessoas. A lógica do individualismo, da competitividade, da acumulação, da produtividade e do lucro traz consequências não apenas econômicas, mas altera os modos de subjetivação e as formas de sofrimento psíquico. Temos sido impelidos/as a nos tornar “empreendedores/as de si”, a seguir um roteiro de sucesso, de realização de metas e de performances, ainda que, para isso, tenhamos que silenciar nossa subjetividade, abrir mão do sono, dos sonhos e da fruição do presente, e comprometer nossas relações interpessoais. Nessa perspectiva, se chegarmos ao topo, mérito nosso. Se os objetivos não forem alcançados, a culpa será do indivíduo que não se esforçou o bastante – nada estaria relacionado às condições materiais historicamente construídas.

Diante desse cenário, vivemos uma epidemia de diagnósticos de depressão, ansiedade, insônia e estresse crônico. Para além dos casos de adoecimento psíquico,

temos observado um crescente processo de medicalização da vida, que transforma situações normais da existência humana em doenças, distúrbios ou transtornos, exigindo o uso de tratamentos, terapias e medicamentos. A influência de questões políticas, sociais, ambientais e culturais na vida das pessoas é negada, e o sofrimento é visto pela esfera individual. Campanhas como “Setembro amarelo” e “Janeiro branco”, embora bem-intencionadas, podem acabar reforçando a concepção de que o indivíduo é o único responsável pela sua saúde psíquica. “Se cuide!”, “Faça terapia!”, é o que costumam nos dizer – como se fosse fácil ter acesso a esse recurso, e como se isso fosse suficiente. Cabe ressaltar que essa lógica da individualização do sofrimento leva à estigmatização e à adoção de abordagens que excluem pessoas com transtornos mentais graves do convívio social.

Por outro lado, os referenciais africanos, afro-brasileiros e indígenas nos mostram que existem outras formas de estar no mundo, de se relacionar com a natureza e de conviver, bem como outros dispositivos para lidar com o sofrimento psíquico. Davi Kopenawa, no filme “A última floresta” (2021), enfatiza a importância do sono e dos sonhos para o povo *Yanomami*: “Aqui na floresta é escuro, as pessoas dormem logo, já que tudo fica quieto. Não tem carros, luzes, e se dorme bem. Quando você sonha, você organiza o seu pensamento”. Nesse sentido, Daniel Munduruku (2020, s.p.) nos convida a viver o presente como uma dádiva que precisa ser desfrutada imediatamente. Essa perspectiva rompe com a lógica da acumulação e da ansiedade em relação ao futuro. Futuro que “é especulação e nos tira do que podemos fazer hoje”.

Sobonfu Somé (2003), por sua vez, nos apresenta os rituais como uma possibilidade de estruturação da vida, de respostas para dúvidas existenciais, de resolução de conflitos interpessoais, de reconexão das pessoas alienadas de si mesmas e da comunidade. Esses rituais partem do pressuposto de que é preciso reconhecer nossa ignorância – o não saber, superar o viés da intelectualidade, e escutar a voz do coração. Além disso, a autora, descendente do povo *Dagara*, compartilha a perspectiva de que nossos dons só fazem sentido quando utilizados para o bem comum. Essa visão também está presente na ética *Bakongo* de “acender o sol do outro” e no Bem Viver, prática ancestral dos povos que viviam na cordilheira dos Andes, e amplamente difundida entre os povos originários do Brasil. Ailton Krenak (2020, pp. 08-09) afirma que “o Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver”. Não há Bem Viver sem o cuidado com a Terra e sem responsabilidade com o outro.

Essas cosmopercepções também trazem novas perspectivas para o contexto educacional. No documentário “Onde aprendo a falar com o vento” (2022), um grupo de jovens participantes de um festejo de Reinado

protagonizado por crianças e adolescentes compartilha suas impressões sobre a escola como um lugar que esconde a história de seus ancestrais: “Por que a escola não conta a história como aconteceu? É porque não sabem ou não querem?”. Os estudantes também denunciam a ausência de conexão entre os conteúdos escolares e sua realidade, além do não acolhimento de suas demandas socioemocionais: “A gente tem problemas em casa, vem para escola com a esperança de ser acolhido e não é”. Por outro lado, no espaço do Reinadinho, suas vozes são escutadas e não há ensinamentos sem imersão no mundo natural. Nesse sentido, as pedagogias da circularidade e das encruzilhadas nos mostram que os processos de ensinagem e aprendizagem envolvem intuição, espontaneidade, integralidade, corporeidade, potência criativa, valorização das histórias e dos repertórios particulares, construção coletiva de conhecimentos, observação, escuta e experiência viva.

Criar espaços de escuta e de reflexão crítica acerca das concepções de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem; construir estratégias de intervenção que visem à promoção da saúde; e, a partir de um compromisso ético, contribuir para que a escola seja um lugar de transformação social são algumas das atribuições do psicólogo escolar. Nessa perspectiva, participar dos cursos com temática étnico-racial tem sido uma oportunidade de rever minhas próprias concepções, ampliar meu olhar, minha escuta e meu repertório de atuação. Entrar em contato com diferentes formas de estar no mundo tem me trazido estranhamento, encantamento, inquietação, movimentação, além do desconforto ao reconhecer o lugar de privilégios da minha branquitude.⁹ Sigo com muitas dúvidas e limitações quanto à minha prática, mas como nos ensina Renata nas suas formações, “[...] o desconforto também é pedagógico. Não precisamos entender tudo o tempo todo. Os constrangimentos também nos ensinam”.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos apresentar as reflexões e experiências de um grupo de profissionais da educação que vivenciou processos de formação continuada em relações étnico-raciais. Como resultado, a experiência de escrever este texto coletivamente permitiu evidenciar diferentes transposições pedagógicas das temáticas abordadas nos cursos, bem como estreitar os vínculos entre as participantes. Ao nos pautarmos na escrevivência, conforme proposto por Conceição Evaristo, conseguimos criar um ambiente de reflexão crítica e transformação, onde as experiências pessoais e coletivas se entrelaçam para construir múltiplas narrativas. Essa abordagem metodológica reconheceu e valorizou as vozes das cursistas, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais horizontalizada e polifônica.

Figura 4 - Presentes recebidos no início de cada curso: aprender com o passado, cultivar, florescer



Fonte: Arquivo pessoal de Clarissa Nogueira (2024).

A formação continuada em relações étnico-raciais, entendida como um movimento contínuo e colaborativo, pode estimular mudanças nas práticas pedagógicas e nas identidades profissionais e pessoais das educadoras. Ao abordar temas como educação antirracista, perspectivas afrocentrada (Asante, 2010), bem viver (Krenak, 2020) e pedagogias indígenas, os cursos estimularam os/as participantes a questionarem suas próprias práticas, construindo conhecimentos a partir de outras epistemologias, aventando um currículo baseado em saberes e fazeres significativos.

As perspectivas afrocentradas, tais como apresentadas por Maria Clara e Vanessa, colocam as experiências e conhecimentos africanos e afro-brasileiros no centro do currículo, desafiando a hegemonia eurocêntrica e promovendo uma educação que reconhece, valoriza e potencializa a diversidade cultural e histórica. O bem viver das cosmovisões indígenas, conforme debatido por Potyra, aponta as possibilidades educativas dos saberes e fazeres dos povos originários, propondo uma vida em harmonia com a natureza e com a comunidade, valorizando o coletivo sobre o individual. Thais, ao propor uma reflexão sobre formação continuada e pesquisa, nos mostra que não basta incluir as vozes de autores e autoras negros/as, indígenas, ciganos/as e mulheres em nossos debates, produções e práticas pedagógicas. É fundamental romper com a lógica hegemônica, inserindo simetricamente outras lógicas e visões de mundo no processo educativo. Já Clarissa, por fim, faz uma crítica aos paradigmas, às perspectivas epistemológicas e práticas de ensino hegemônicas.

Esse mosaico de experiências insurgentes, quando colocadas no centro da formação continuada, oferecem um campo de conhecimentos e práticas educativas pautado em formas de sociabilidade que valorizam, entre outras coisas, a oralidade, memória, musicalidade, corporeidade, encruzilhadas, afetos, encontros, ancestralidade e a íntima conexão com a natureza. Cada uma dessas abordagens tem a potencialidade de se expandir ganhando forma em outros materiais. A escrita coletiva foi importante para estimular o desejo da escrita e mostrar que é possível produzir conhecimento na educação básica.

A produção deste texto coletivo também contribuiu para a construção de um campo de pesquisa sobre a formação de professores/as em relações étnico-raciais. Ao compartilharmos nossas experiências e reflexões, esperamos inspirar outros/as educadores/as a aprofundarem suas investigações sobre essa temática. Após essa experiência, que para algumas foi o primeiro exercício de escrita acadêmica, seguiremos para o próximo passo: desenvolver os relatos que foram aqui apresentados em outros artigos. Este texto não só apresentou um balanço dos processos formativos em educação para as relações étnico-raciais, como também foi uma experimentação de formação, pesquisa, escrita e divulgação científica. Essa sinergia entre formação, pesquisa e prática pedagógica resulta em um ciclo virtuoso que

beneficia a todos os envolvidos, promovendo uma educação significativa e transformadora. A escrita coletiva, inspirada nos princípios de solidariedade, coletividade e circularidade das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, reforça a importância de uma abordagem colaborativa na produção do conhecimento. Ao integrar essas práticas, contribuimos para a construção de um campo de pesquisa robusto e dinâmico, que valoriza a diversidade de vozes e experiências e promove uma educação antirracista e inclusiva.

Este artigo é fruto de um experimento de escrita coletiva que utiliza os métodos etnográfico e de escrivência. Ao adotar essa abordagem, rompemos com as práticas hegemônicas de escrita acadêmica, que muitas vezes privilegiam vozes e perspectivas dominantes. Esse experimento desafia as normas tradicionais da academia, abrindo espaço para novas formas de pensar e produzir conhecimento. A formação continuada não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, que leva em consideração as necessidades e os desafios da prática docente. Essa abordagem colaborativa não apenas fortalece os laços entre as participantes, mas também incentiva uma educação que valoriza a diversidade de vozes e experiências, reconhecendo a importância da polifonia no processo educativo. ■

Notas

- ¹ As coordenações coletivas de quarta-feira, realizadas nas escolas, são um espaço dedicado à formação continuada dos docentes e ao compartilhamento de informações. Nesses encontros, um formador da Uni-EAPE ministra atividades pedagógicas personalizadas, atendendo às necessidades específicas da comunidade escolar.
- ² Para fluidez do texto usaremos a partir de agora somente os primeiros nomes das autoras.
- ³ Legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil.
- ⁴ Realizada desde 2013, a Plenarilha é um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do DF nas unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras que ofertam Educação Infantil, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância, possibilitando-lhes o exercício de cidadania ativa e o conhecimento dos seus direitos e deveres. O projeto busca promover a escuta atenta, sensível e intencional das crianças acerca de suas necessidades e interesses, tendo a criança como protagonista no processo educacional.
- ⁵ O afrofuturismo é um movimento cultural, político e estético que visa criar um futuro no qual a presença negra seja mais poderosa, desafiando a história e a opressão racial. O termo foi cunhado em 1994 por Mark Dery, que entrevistou intelectuais negros para analisar a cena cultural e literária dos Estados Unidos.
- ⁶ Esses autores e autoras inspiraram diferentemente as cursistas. Não estamos falando necessariamente de uma obra, mas dos autores/as como inspiração, por isso nos relatos seguintes não serão mencionadas referências específicas.
- ⁷ O termo “Escrivência” foi criado por Conceição Evaristo (2020, p. 30), em sua dissertação de mestrado, e designa a escrita de mulheres negras e suas vivências, mulheres que tiveram suas narrativas historicamente apagadas: “Escrivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas. [...] a nossa escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonhos injustos.”
- ⁸ Agradecemos a colaboração inestimável da Professora Laudicéia e de seus amigos na organização do nosso banquete alimentar nesse dia de trocas.
- ⁹ Segundo Shucman (2012, p. 23), “a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”.

Referências

- A ÚLTIMA floresta. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Gullane e Buriti Filmes, 2021. (1h 16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P88Mnpkdfa4>. Acesso em: 13 out. 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*:
- BARROS, Lívia. **Alunos da Educação Infantil da rede pública de ensino participam da Plenarinha Distrital**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 24 ago. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/alunos-da-educacao-infantil-da-rede-publica-de-ensino-participam-da-plenarinha-distrital/>. Acesso em: 27 out. 2024.
- BISPO, Nego. **Colonização, quilombos: modos e significações**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 1984.
- CHIZIANE, Paulina. **O Canto dos Escravizados**. Lisboa: Caminho, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: pressuposto teóricos**. Brasília, 2014.
- EMICIDA. **Mufete**. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. *In*: Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. São Paulo, 2015. Laboratório Fantasma, 2015.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo/organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzói a Kisimbi ria Maza Nzambi. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 64-77, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revista-teias/article/view/49511>. Acesso em: 13 out. 2024.
- FU-KIAU, Kia Bunseki. **A visão Bantu Kôngo da sacralidade do mundo natural**. Tradução de Makota Valdina. (1991) 2020. Disponível em: <https://www.saberestradicionalis.org/publicacoes-de-mestras-e-mestres-texto-de-fu-kiau-traduzido-por-makota-valdina/>. Acesso em: 13 out. 2024.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 13 out. 2024.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas: Ay kakuyri tama (eu moro na cidade)**. Manaus: Grafisa Editora, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org>. Acesso em: 25 out. 2024.
- LOPES, Estefânia. **Sobre africanidade em Emicida**. Afreaka, 2015. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/sobre-africanidades-em-emicida>. Acesso em: 21 out. 2024.
- MUNDURUKU, Daniel. **Reflexões sobre o bem viver: presente**. Daniel Munduruku, 2020. 1 vídeo (9,7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDMUg7LPixM>. Acesso em: 13 out. 2024.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 13 out. 2024.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NJERI, Aza. **Universalidade e pluridiversidade**. Youtube, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdG30g8cclA>. Acesso em: 13 out. 2024.

ONDE aprendo a falar com o vento. Direção: André Anastácio de Oliveira Gomes e Vítor Dias dos Santos. Produção: Apiário Estúdio Criativo, 2022. (26 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=trTTgwtMARA>. Acesso em: 13 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 13 out. 2024.

SANTANA, Tiganá. Abrir-se à hora: reflexões sobre as poéticas de um tempo-sol (ntangu). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, p. 4-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53999>. Acesso em: 13 out. 2024.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. São Paulo: Odysseus, 2003.

SCHUCMAN, Lia. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

WAPICHANA, Kamuu Dan. **O Sopro da Vida** - Putakaryy Kakykary. São Paulo: Expressão Popular, 2017.