



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

PRÊMIO AKONI, UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

PREMIO AKONI, UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA UNA
EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

AKONI PRIZE, A TRAINING EXPERIENCE FOR EDUCATION FOR ETHNIC-
RACIAL RELATIONS

Patrícia Cruz da Silva
Rede Municipal de Ensino de Guarulhos
cspatcruz@gmail.com

Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo
magali.silvestre@unifesp.br

Resumo: O Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial, inspirado em uma experiência italiana, promovido pela Secretaria de Educação da Cidade de Guarulhos entre os anos de 2008 e 2016, teve como principal objetivo reconhecer práticas pedagógicas de educadores que abordavam a temática racial em sala de aula por meio de um concurso que premiava as produções dos educandos. Este artigo apresenta o resultado de pesquisa de mestrado concluída, cujo objetivo foi identificar se o Prêmio Akoni proveu os professores e professoras participantes de reflexões acerca da questão racial no Brasil e se a participação nas formações continuadas com a temática racial transformou suas práticas. A Lei 10.639/03 serviu como orientadora do percurso do trabalho, assim como outras legislações federais e municipais. O referencial teórico pautou-se em estudos sobre formação continuada e educação das relações étnico-raciais. Tendo por base uma abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolve por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras participantes das edições do prêmio. Os dados produzidos, analisados pelo método de Análise de Prosa, constituiu os resultados apresentados que indicaram que houve discussão sobre a questão racial no Brasil entre os egressos da premiação, mas as formações promovidas pela Secretaria de Educação da Cidade de Guarulhos ofereceram não mais do que uma instrumentalização dos educadores, com oferta de modelos de práticas pedagógicas com influência afro-brasileiras, não chegando a provocar reflexão crítica a respeito do racismo e da igualdade racial.

Palavras-chave: Formação continuada do/da professor/a. Relações étnico-raciais. Educação antirracista.



Resumen: El Premio Akoni para la Promoción de la Igualdad Racial, inspirado en una experiencia italiana, promovido por la Secretaría de Educación del Municipio de Guarulhos (SME), entre los años 2008 a 2016, tuvo como principal objetivo reconocer las prácticas pedagógicas de educadores que abordó temas raciales en el aula a través de un concurso que premió las producciones de los estudiantes. Este artículo presenta el resultado de una investigación de maestría concluida, cuyo objetivo fue identificar si el Premio Akoni proporcionó a los profesores participantes reflexiones sobre la cuestión racial en Brasil y si la participación en formación continua con temas raciales transformó sus prácticas. La Ley 10639/03 sirvió de guía para el curso del trabajo, así como otras leyes federales y municipales. El marco teórico se basó en estudios sobre la educación continua y la educación étnico-raciales. Con un enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló a través de análisis de documentos e entrevistas semiestructuradas con exdocentes, participantes en las ediciones del premio. Los datos producidos, analizados por el método de Análisis de Prosa, constituyeron los resultados presentados que indicaron que hubo una discusión sobre la cuestión racial en Brasil entre los graduados del premio, pero la formación promovida por el SME no ofreció más que una instrumentalización de los educadores con la oferta de modelos de prácticas pedagógicas con influencia afrobrasileña, como los juegos y la música, sin provocar una reflexión crítica sobre el racismo y la igualdad racial.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado. Relaciones Étnico-raciales. Educación Antirracista.

Abstract: The Akoni Prize for the Racial Equality Promotion, inspired by an Italian experience, promoted by the Education Secretary of Guarulhos' City (SME), from 2008 to 2016, had as its main goal to recognize educators' pedagogical practices who addressed racial issues in the classroom through a contest that awarded students' production. This article presents the result of a completed master's research, whose objective was to identify whether the Akoni Award provided participating teachers with reflections around the racial issue in Brazil and whether participation in continuing training with racial themes had transformed their practices. Law 10639/03 served as a guide for the course of work, as well as other federal and municipal laws. The theoretical framework was based on studies on continuing education and ethnic-racial relations. Based on a qualitative approach, the research was developed through documentary analysis and semi-structured interviews with teachers who participated in the award Editions. The produced data, analyzed by the Prose Analysis method, constituted the results presented which indicated that there was a discussion about the racial issue in Brazil among the graduates of the award, but the training promoted by the SME offered no more than an instrumentalization of educators with the offer of models of pedagogical practices with Afro-Brazilian influence, such as games and music, not provoking a critical reflection on racism and racial equality.

Keywords: Continuing Education of Teachers. Ethnic-racial Relations. Anti-racist Education.

Introdução

A concepção sociopolítica do desenvolvimento do presente artigo insere-se em uma perspectiva que se opõe ao status quo estabelecido, representado pela ideologia da democracia racial, que foi adotada no período pós-escravista e nega a existência do racismo. Esse sistema de pensamento de longa permanência produz consequências nefastas na sociedade como um todo e, apesar de ainda ser predominante, é continuamente refutado pelas práticas de discriminação explícitas e veladas vividas por pessoas pretas nos mais diversos âmbitos da sociedade. Fazemos-lhe oposição, pois é evidente que vivemos em um contexto



de conflitos reais a todo tempo, havendo uma intensa disputa pelo direito de existir das pessoas pretas, marcado pelas constantes negativas dos que se encontram do outro lado dessa equação.

Aliado a isso, está a ideologia da meritocracia, que desconsidera absolutamente que o negro foi largado a própria sorte no período pós-escravização e não teve qualquer incentivo para reconstruir sua vida, como a realização de uma reforma agrária ou campanhas de escolarização voltadas a essa população. Historicamente, o negro partiu de um lugar muito inferior na disputa por colocação na sociedade. Ainda assim, a ideia da meritocracia (muito fora de lugar e deslocada de contexto) é utilizada para comparar a situação de pessoas pretas em diversas situações. Nas palavras de Almeida (2020, p. 82): “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance”.

Nessa perspectiva, as palavras de hooks (2017) traduzem bem a nossa aproximação com o estudo da temática racial, tanto como estudantes/pesquisadoras quanto como educadoras:

Posso dizer que encontrei na teoria um lugar para compreender melhor a mim mesma e a realidade na qual estou inserida. Cheguei à teoria porque estava machucada, a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (Hooks, 2017, p. 83).

A teoria sobre as relações étnico-raciais traz uma sensação de pertencimento, um sentir-se compreendido na história e no presente. Não necessariamente traz sensações boas, pois deparar-se com uma realidade dura e sem floreios não é reconfortante. Porém, é imprescindível conhecer as raízes da questão para compreendê-la e, conseqüentemente, compreender o lugar que ocupamos nessa configuração de mundo.

Com tantas indagações sobre o tema, justificamos a origem do objeto de nossa pesquisa, O Prêmio Akoni¹ de Promoção da Igualdade Racial, a partir de nossa necessidade de problematizar a questão racial nas escolas, pois muitas são as indagações: na avaliação dos/das professores/as, em que medida a

¹ Akoni vem da língua yorubá e remete aos significados de força e coragem. Fonte: <http://www.ibeac.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Akoni-tem-hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.



participação na premiação proporcionou a permanência de práticas que abordam a questão racial? Em alguma medida a participação no Prêmio Akoni transformou suas práticas? Essas questões mobilizam indagações sobre formas de compreender melhor como uma iniciativa como o Prêmio Akoni pode transformar (ou não) a maneira como se considera o aspecto racial, historicamente negligenciado no cotidiano escolar, e como as formações continuadas voltadas a professores/as da rede municipal da cidade de Guarulhos, no estado de São Paulo, abordam a temática racial. Objetiva-se perceber se essas formações proveram os/as professores/as de reflexões acerca da questão racial no Brasil.

Nessa direção, este artigo, cujo objetivo principal é apresentar os resultados da pesquisa, foi organizado de modo a expôr, inicialmente, o método adotado, que valida o rigor teórico, metodológico e ético da investigação, assim como parte do referencial que conduziu o estudo e da análise dos dados produzidos. Por fim, discutimos os principais resultados alcançados.

Método

Recorrendo aos objetivos traçados no projeto de pesquisa e diante de todo o percurso percorrido por nós na discussão sobre a temática, a pergunta problematizadora que se buscou responder é: O Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial proveu aos professores e às professoras participantes reflexões sobre a questão das relações étnico-raciais capazes de transformar suas práticas?

Nosso objetivo geral é identificar se o Prêmio Akoni contribuiu com a formação de professoras e professores sobre a questão das relações étnico-raciais e se transformou suas práticas. Para alcançá-lo desenvolvemos o estudo do tipo Estado da Questão (Therrien, 2004), no qual traçamos um panorama a respeito do que já vinha sendo pesquisado sobre a temática da formação continuada de professores/as no âmbito das relações étnico-raciais no Brasil. Elaboramos o referencial teórico que fundamentou a investigação problematizando o papel da educação no âmbito das relações étnico-raciais e a legislação nacional e local sobre esse tema. Caracterizamos o Prêmio Akoni, desde seu contexto de criação até o levantamento de seus objetivos em suas diversas edições. Finalmente, por meio das falas das professoras participantes procuramos compreender como abordam em suas práticas as questões das relações étnico-raciais e como sua participação no Prêmio contribuiu para alguma mudança.

Classificamos nossa pesquisa como de abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986) numa perspectiva crítica, que se insere no campo de pesquisa educacional e no campo da formação de professores/as, com foco na formação



continuada, mais especificamente, concernente à temática das relações étnico-raciais.

A partir dessa abordagem, escolhemos a análise documental e a entrevista semiestruturada como técnicas de obtenção dos dados que nos permitiram responder à questão problematizadora da pesquisa. O conjunto de documentos selecionados para a análise reuniu os editais do Prêmio Akoni, assim como publicações específicas sobre o prêmio produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. A escolha pela entrevista semiestruturada se firmou na ideia de que esse procedimento permite que o/a pesquisador/a, no momento de sua realização ou mesmo no momento de análise, perceba aspectos que podem ser à primeira vista triviais, mas que contribuem definitivamente para uma melhor compreensão do objeto de estudo (Ludke; André, 1986).

Decidimos realizar entrevistas com duas professoras da rede municipal de educação da cidade de Guarulhos, que participaram do Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial. Além disso, optamos por realizar uma entrevista com um membro do Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial (GTPIR), para obter informações mais detalhadas e ter melhor compreensão da premiação². Elas foram transcritas e os dados produzidos foram analisados pelo método de Análise de Prosa “[...] um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: [...] mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p. 67).

Assim, tendo por base todo esse repertório, desvelamos alguns temas que posteriormente chamamos de tópicos, levando em conta que se referiam a assuntos com um fundo interpretativo semelhante. A partir dessa organização, discorremos sobre cada um dos tópicos com mais profundidade. Esse movimento passou por uma série de reformulações até atingir a forma final utilizada para dar corpo a análise dos dados da pesquisa.

Por uma questão de extensão do texto, apresentamos neste artigo parte do referencial teórico da pesquisa que aborda o contexto da questão racial na história como também a relação entre formação continuada de professores/as e a lei 10.639/03. Ademais, expomos os resultados alcançados, tendo por base apenas três dos cinco tópicos encontrados, que tratam sobre a formação continuada de professores/as; a participação das professoras no Prêmio Akoni e suas percepções sobre a questão racial.

² A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/Unifesp e aprovada sob o parecer n. 5.452.726. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi garantido às participantes ter as suas identidades preservadas, bem como da escola em que trabalharam à época da participação na premiação, para tanto, utilizamos a inicial de seus nomes.



O contexto da questão racial na história

Para compreender com clareza o conceito de raça, devemos nos remeter ao século XV, com o início da invasão da América pelos europeus, que passaram a categorizar os povos que encontravam em diferentes raças, baseados nas diferenças fenotípicas. Esse processo de racialização tinha um claro viés de inferiorização dos povos que recebiam a categorização de racializados, pois o eurocentrismo colocava como referência o europeu branco, sua cosmovisão e sua epistemologia. Este não era racializado como os nativos americanos. Foi assim que a sociedade aceitou e validou a ideia de raça naquele momento.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p 118).

Nesse contexto, segundo Grosfoguel (2016), pode-se afirmar que o racismo ocorre quando se coloca em dúvida o status de humanidade de certo grupo de indivíduos com relação a um grupo que atua como subjugador ou dominante. Nesse sentido, ainda segundo o autor, o embate com os povos africanos ocorre quando os europeus se deparam com uma cosmovisão totalmente diferente da sua e passam a considerar que os africanos não cultuavam a um deus, não tinham religiosidade e, logo, não tinham alma. Em não tendo alma, não eram humanos como os outros. Esse raciocínio permanece até a atualidade quando há uma situação de discriminação racial, pois o racista parte da premissa de que o seu alvo não é tão humano (ou “tão cidadão”) quanto ele próprio, nas mais diversas nuances do que isso possa significar.

A partir da década de 1930, com os ideais do escolanovismo, houve uma proposta de universalização da educação com escolas gratuitas, obrigatórias e laicas. Essa proposta ocorreu com uma perspectiva liberal de sociedade e não levou em consideração a questão racial, uma vez que o negro até então vinha encontrando dificuldades específicas para frequentar as escolas. Siss (2003, apud Almeida e Sanchez, 2016, p. 242) explica que



Esse novo olhar dos intelectuais da área de Educação, no entanto, não recaía sobre o tema da escolarização de negros em sua especificidade. As análises da época a respeito do cenário educacional nacional, a exemplo daquelas realizadas durante as três grandes Conferências Nacionais de Educação ocorridas em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo, pela Associação Brasileira de Educação, não se debruçavam sobre nenhuma questão ligada à população negra.

Dessa forma, apesar da pretensa universalização do ensino, o povo preto continuou sendo excluído do sistema educacional por suas condições sociais de base. Uma expressão do escolanovismo foi a fundação dos Grupos Escolares, edificações que reuniam escolas menores das periferias. No município de Guarulhos, foram inauguradas, em 1926, as Escolas Reunidas de Guarulhos. Estas, na década de 1940, passaram a se chamar Grupo Escolar Capistrano do Abreu.

Com isso, queremos mostrar que havia muito de político na proposta pedagógica dos grupos escolares e que, apesar de um de seus valores ser o da expansão do ensino, dando a mais pessoas a oportunidade de estudar, não se conseguiu cumprir por completo o que se propunha fazer, pois existia uma camada da população que esteve constantemente excluída do processo de escolarização por ter a necessidade de trabalhar de alguma forma para ajudar no sustento da família. A julgar pela situação socioeconômica do negro nesse período, recentemente saído da condição de escravização sem qualquer tipo de reparação material, podemos inferir que a população excluída era majoritariamente preta.

Achille Mbembe (2016), em seu ensaio *Necropolítica*, explica que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, especialmente em relação a populações racializadas. Nesse sentido, vivemos um tempo em que o Estado, legitimado pelo povo, executa uma necropolítica, o que, em relação ao povo preto, quer dizer: fazê-lo viver e, ao mesmo tempo, deixá-lo morrer, padecer de fome, na violência urbana e no meio rural, nas mãos da polícia e de outros agentes do poder, na miséria, no subemprego, na precariedade de serviços públicos, sem educação formal, sem acesso a direitos e bens básicos para uma sobrevivência minimamente digna.

Se o que desejamos é um cenário em que o diálogo entre os homens e as mulheres prevaleça, em que a palavra vinda de um determinado local ou pessoa que detém algum tipo de poder não se sobressaia à daquele que vive o cotidiano daquela questão, precisamos valorizar e ouvir, construindo um diálogo profícuo com os que fazem acontecer nas escolas todos os dias: os/as professores/as,



diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e demais membros da equipe escolar. De acordo com Freire (1987, p. 44), “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais”. Esse diálogo, mais que uma troca de informações ou depósito de ideias, deve ser uma escuta verdadeira, pois é mesmo o diálogo o que nos torna humanos (Freire, 1987).

A formação continuada de professores/as e a Lei 10.639/03

Tendo em vista o que foi discutido, é importante pensar como as formações continuadas para professores/as no âmbito da Lei 10.639/03 vêm sendo elaboradas, visto que se trata de uma legislação nacional que impõe às instituições de ensino o trato da questão étnico-racial no currículo das escolas brasileiras.

A Lei 10.639/03 altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, instituindo a obrigatoriedade de se estudar a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos. Em seu artigo 26 dispõe que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, p. 01).

Ademais, no mesmo artigo, em seu parágrafo primeiro, inclui a discussão a respeito das contribuições do negro para a construção da sociedade brasileira:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 01).

Assim sendo, um importante avanço instituído pela Lei 10.639/03 é que a temática racial seja trabalhada do ensino fundamental ao médio, a partir de todas as disciplinas do currículo, em especial nas áreas de Literatura, Educação Artística e História, de maneira a ampliar os conhecimentos acerca das contribuições do negro para a sociedade.

Oliveira et al. (2022, p. 3) explica esse avanço ao afirmar que

Uma maneira de atribuir significados às lutas passadas é evidenciar nos currículos escolares as histórias dos africanos e afro-brasileiros como patrimônio histórico, enfatizando a valorização cultural, social e econômica dos negros e negras que contribuíram e contribuem significativamente para a formação da sociedade brasileira.



Nesse contexto, o Movimento Negro teve importante papel na inclusão do negro nas instituições de ensino, tanto fisicamente quanto ideologicamente, ao lutar pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Com isso, buscou promover uma educação antirracista, que, segundo Luiz (2013, p. 33), “[...] tem por objetivo a erradicação do preconceito, das discriminações e dos tratamentos diferenciados”. Para Lino Gomes (2021, p. 442) a educação antirracista “trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais”.

Após anos de luta para ter a história e a cultura incluídas no currículo das escolas brasileiras, finalmente a Lei 10.639/03 instituiu essa obrigatoriedade. As escolas precisaram se adequar a essa legislação e compreenderem que,

Concebida ora como política multicultural de reconhecimento das diferenças, ora como ruptura epistemológica revolucionária, a legislação aponta para a necessidade de combater o eurocentrismo e a discriminação racial em ambiente escolar por meio de uma educação para as relações étnico-raciais transversal e interdisciplinar (Santos, 2017, p. 104).

Porém, para esse conteúdo de ensino ser tratado de forma adequada e a educação antirracista transformar-se numa finalidade educacional, é preciso dar condições aos educadores. Para tanto, faz-se imprescindível uma oferta de formação continuada com a temática racial. A formação continuada aqui é compreendida como aquela que deve se dar ao longo da carreira, na perspectiva de uma formação permanente (Imbernón, 2022, p.14), que estimule o pensamento crítico do/a professor/a “ao constatar as enormes contradições da profissão” e possibilite “a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas” formando-o/a “na mudança e para a mudança”. Uma formação que, segundo Jacintho de Souza e Silvestre (2024, p. 05) “reconheça os professores e as professoras como um dos protagonistas na luta contra as forças neoliberais, modelo que tem impactado a educação pública, comprometendo seu papel como direito social e promotor de igualdade”.

Mudar essa cultura não é algo que se consegue rapidamente com a instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, pois, de acordo com Freire (2001, p. 25), “[...] numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente [...]”.

Com a instituição da referida Lei, a escola passa a ser um espaço de disputa de narrativas. Esse fato é algo positivo, pois há uma quebra de



hegemonia do pensamento branco europeu e abre-se espaço para discutir outras formas de ser, pensar e existir no mundo. Nesse processo, o educador é potência, porque é ele quem media o conhecimento entre o mundo vivido pelo educando e o mundo.

Entre essa mediação do que se conhece e o que não se conhece, o educador é capaz de quebrar paradigmas e oferecer formas diversas de pensar e agir no mundo. Por isso, é importante que conheça essas diferentes cosmovisões. Também é em razão disso que as formações continuadas com a temática racial são essenciais para o desenvolvimento de práticas antirracistas e para o cumprimento da Lei 10.639/03.

É preciso construir uma mentalidade antirracista, anticolonialista e questionadora, capaz de desconstruir estereótipos para desenvolver uma educação que de fato combata a discriminação racial. Para tanto, é imprescindível a formação de um(a) professor(a) progressista. Na perspectiva de Freire (2001, p. 29),

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos.

Com esse fim, é necessário pensar no modelo de formação continuada que se propõe aos/as professores/as desde a sua concepção, refletindo sobre a orientação metodológica que conduzirá o processo formativo, assim como as suas intencionalidades.

Além disso,

[...] necessitamos de cursos voltados a formação de professores que discutam a utilização destes [materiais didáticos] e possibilite “aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos” (SILVA, 2010, p. 45), como também valorize a oralidade, a corporeidade e da arte paralelamente a escrita e à leitura [...] (Luiz, 2013, p. 42).

Mais uma vez, mostra-se o quanto é relevante que existam cursos e outras modalidades de formação continuada sobre a temática. É importante que esses espaços formativos forneçam ao educador a oportunidade de desconstruir também em si os paradigmas do preconceito, por meio de uma autorreflexão de



suas práticas e de seus pressupostos, e de entrar em contato com o conhecimento de outras cosmovisões.

Com o passar dos anos, o profissional da educação acumula experiências que vão se constituindo em seus saberes docentes. Esse é o processo de construção do repertório profissional do(a) professor(a) que representa o seu “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (Roldão, 2007, p. 98). É muito importante que o educador saiba analisar sua própria experiência acumulada e refletir sobre ela, incorrendo na realização de uma meta-análise (Roldão, 2007).

Para além da desconstrução de paradigmas racistas, é preciso promover nos/nas professores/as o pensamento crítico, para que se tornem capazes de pensar a questão de maneira autônoma e saber qual estratégia utilizar para enfrentar, de maneira coerente e contundente, a situação que se coloca diante deles. Em outras palavras, é preciso que as formações continuadas com a temática racial os transformem em pessoas com pensamento crítico desenvolvido e em verdadeiros agentes do antirracismo, não apenas em ambiente escolar, mas em todos os âmbitos da vida.

Nosso intuito é demonstrar a importância de uma formação continuada que, muito mais que instrumentalizar os educadores com metodologias de ensino e conhecimentos a partir de um modelo bancário de educação (Freire, 1987), leve em consideração questões relacionadas à vida em sociedade, à reflexão sobre a prática docente, bem como aos saberes de experiência adquiridos ao longo da carreira. Também queremos que seja de teor combatente das injustiças presentes nessa formação, conforme podemos inferir pelo excerto da obra de Davis et al. (2012, p. 18):

Daí a necessidade de não se contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macro contexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola - e empreender nela as mudanças necessárias - pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.

Cumpramos ressaltar que apenas a formação inicial não é suficiente para atender a todas as demandas que a profissão exige. Todavia, conforme explica Silvestre (2011, p. 837), a formação inicial é “[...] um tempo em que se organizam as bases da docência, e é nesse mesmo contexto que enxergamos a



possibilidade de promover a formação de pessoas que assumam seu ofício com o compromisso de mudança”.

Uma educação antirracista deve ter início desde o processo de formação inicial, mas “[...] não é fácil participar de uma luta permanente contra preconceitos que há muito habita nosso corpo, fazendo-o mover-se de acordo com eles” (Freire, 2001, p. 123). À vista disso, propomos que um processo formativo pensado para atender às demandas da Lei 10.639/03 somente será efetivo se considerar a importância de desenvolver formações continuadas centradas nos saberes docentes, bem como se se propuser a promover a oportunidade da realização de uma meta-análise da práxis pedagógica ao longo da jornada enquanto educador ou educadora.

É urgente também que os processos de formação continuada, ao concentrarem-se nos saberes docentes, promovam o desenvolvimento profissional com características elencadas como fundamentais: a formação de um profissional crítico com relação à leitura de mundo e vida em sociedade, além de crítico com relação ao que se lhe apresenta como conhecimento pronto e já estruturado para o desenvolvimento da prática docente. Também é essencial um perfil de professor(a) que reflita a respeito de sua atuação profissional a partir de uma concepção progressista de mundo e da própria prática docente.

O Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial

O Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial, que ocorreu entre 2008 e 2016, foi um concurso que premiava educandos da rede municipal de Guarulhos que participassem de ações pedagógicas em sala de aula e desenvolvessem trabalhos com a temática das relações étnico-raciais e enfrentamento do racismo. Foi inspirado pela experiência da formadora Bell Santos Mayer, que, na década de 1990, fazia uma especialização em Pedagogia Social em Roma e participava da comissão de avaliação do Prêmio Encontro - Mondo. Essa comissão discutia ações de enfrentamento ao preconceito contra imigrantes nas escolas italianas e recompensava os vencedores com livros, jogos, formação e participação em uma exposição sobre o tema (Guarulhos, 2016).

Em 2002, Mayer, em parceria com o Programa de Educação do Centro de Estudos de Promoção da Igualdade Racial, lançou o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas de trabalho com a temática das relações étnico-raciais e diversidade nas escolas. Essa premiação foi um marco no que diz respeito ao trabalho com a temática da igualdade racial na educação e foi reconhecido como referência pelo Ministério da Educação (Guarulhos, 2016).

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Guarulhos ofereceu



o curso Metodologias de Enfrentamento do Racismo e de Promoção da Igualdade Racial, oferecido por Mayer aos educadores da rede. Em seu depoimento, que consta em publicação oficial da rede, ela explica a atribuição do nome do prêmio:

O “enfrentamento do racismo” entendido como possibilidade de cada um/a sair da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais, desconstruindo estereótipos, preconceitos e ações de diminuição e exclusão de outros/as, condição necessária para a mudança de atitude diante do racismo. E a “promoção da igualdade racial” enquanto mudança de olhar diante das desigualdades e contato com novos saberes sobre a história e cultura afro-brasileiras, capazes de alterar a realidade discriminatória (Guarulhos, 2016, p. 40).

Foi a partir da proposta desse curso que teve origem o Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial, o qual, no ano de 2016, chegou a receber mais de 1.500 inscrições e foi, até essa data, a única premiação de nível governamental voltada aos educandos. Conforme o edital da 5ª edição do prêmio, ocorrido no ano de 2016,

O Prêmio AKONI é destinado a educandos (as) da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, das Entidades Conveniadas de Educação Infantil e do MOVA, que desenvolveram atividades propostas por seus (as) educadores (as) exclusivamente com foco nas relações raciais e promoção da igualdade racial durante o ano utilizando como linguagens: Vídeo, Desenho, História em Quadrinhos e Slogan (Guarulhos, 2016)³.

As categorias de linguagens sofreram alterações ao longo das edições, chegando, por exemplo, a contar com a fotografia como linguagem possível para os trabalhos inscritos. O referido edital traz especificações sobre como devem ser formatados os trabalhos a serem inscritos em cada categoria (sendo que cada unidade escolar poderia inscrever até 5 trabalhos por categoria), a idade do educando (até 4 anos e 11 meses para vídeos; de 5 a 7 anos e 11 meses para desenhos; de 8 a 14 anos e 11 meses para histórias em quadrinhos e acima de 15 anos para slogan), bem como orientações para a entrega da inscrição (identificação do educador, do educando/turma, da escola, especificação da categoria e orientação para preenchimento do termo de autorização do uso de imagem). A entrega de trabalhos era realizada na própria SME após a inscrição on-line (Guarulhos, 2016).

³ Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/1802043/edital-5%C2%BA-pr%C3%Aamio-akoni>. Acesso em: 17 mar. 2022.



O edital também especifica como se dá o processo de seleção de trabalhos. Ele ocorre em etapas, sendo elas: triagem, quando o Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial (GTPIR) verifica se os inscritos atendem aos critérios estabelecidos; análise e pré-seleção de trabalhos, realizada pelo GTPIR, a partir dos critérios de avaliação propostos; análise da comissão julgadora, constituída por especialistas da área das relações étnico-raciais que indicam 12 trabalhos de destaque, sendo 3 por categoria.

Os critérios de avaliação indicados são: “Abordagem coerente sobre o tema da promoção da igualdade racial; criatividade e expressividade; valores que transmitam impactos e sentimentos positivos sobre a promoção da igualdade racial” (Guarulhos, 2016). Os critérios para desclassificação de trabalhos são: a presença de plágio; utilização de computador para desenhos ou histórias em quadrinhos; presença de decalques, logomarcas, imagens ilegíveis ou escritas fora do padrão da normal oficial da língua portuguesa (Guarulhos, 2016).

O edital prevê três vencedores por categoria, os quais recebem como prêmio kits de Promoção da Igualdade Racial contendo brinquedos, livros, DVDs e jogos adequados a cada faixa etária. O documento ainda prevê que as classes dos finalistas farão uma visita ao Museu Afro Brasil, no Parque Ibirapuera, em São Paulo.

A publicação Akoni tem história: uma política de educação para as relações raciais análises e percepções, do ano de 2016, conta com textos que discutem as suas categorias. Inicia pela categoria vídeo, argumentando que, para crianças que já nasceram inseridas na era digital, é importante para o desenvolvimento de sua autoestima e autoconfiança ter sua imagem representada, ser ouvida e sentir-se protagonista de histórias nas quais, por convenção social, geralmente não é vista nessa posição, sobretudo as crianças negras.

Mais adiante, discute o desenho como campo de experiência da infância, ressaltando a necessidade de valorizar a produção da criança enquanto tal e enquanto linguagem expressiva marcante de sua fase de desenvolvimento. Também aborda a necessidade de incluí-lo como uma prática diária e de oferecer os mais variados tipos de referências para que a criança desenvolva um repertório próprio, expresso em suas produções:

No caso específico de produções que concorrem ao Prêmio AKONI, este processo precisa ser alimentado e cultivado ao longo de todo o ano e não como atividades isoladas que visem uma produção para um determinado prêmio. A criança precisa estar de tal forma plena de informações a respeito da diversidade cultural brasileira, em especial da cultura negra e africana, que as referências se tornam suas. Neste contexto, a criança é capaz de estabelecer uma identificação com a cultura e o desenho surge como uma expressão singular desse processo de construir a si mesma (Guarulhos, 2016, p. 57).



O texto oferece ainda sugestões de formas de estimular o desenvolvimento do desenho na educação infantil (e também de como não fazê-lo), indicando que as crianças devem receber diferentes suportes e materiais para desenvolver a prática. Ademais, deve-se respeitar a forma de expressão das produções delas, além de oportunizar a apreciação de obras de arte diversas como forma de criar repertório e referências. No âmbito da discussão da questão racial, sugere que o desenho serve como modo de o educando demonstrar como enxerga a questão, devendo a temática ser discutida ao longo do tempo, para que a criança construa seu próprio repertório e torne-se capaz de expressá-lo por meio dessa linguagem.

Para abordar o tema das histórias em quadrinhos (HQs), a publicação traz uma entrevista com Marcelo D'Saete, autor das HQs Cumbe (2016) e Angola Janga (2017), ambas famosas por abordarem a questão racial com referências históricas. O autor traz comentários acerca da vida de quadrinista e conselhos para aqueles que pensam em seguir carreira nesse universo, além de relatar o processo criativo de Cumbe.

Finalmente, ao fazer referência à categoria slogan, apresenta um texto no qual discute a origem da terminologia e o porquê de utilizá-lo, sugerindo que, no caso do Akoni, é utilizado para expressar uma ideia ou disseminar uma ação (Guarulhos, 2016). Além disso, traz sugestões de como criar um slogan, ressaltando que “[...] a comunicação é um direito humano básico e criar espaços de falas ou estratégias de comunicação eficientes é fundamental para participar e provocar mudanças culturais de comportamento” (Guarulhos, 2016, p. 81). O texto expõe, ainda, alguns exemplos de campanhas publicitárias com a presença de slogans que abordam a temática racial e, como forma de sugestão de trabalho para o Prêmio Akoni, a publicação indica algumas sugestões de literatura afrobrasileira e africana.

O capítulo final constitui-se em uma síntese do relatório final do projeto Akoni História e Memória, que contava com a parceria entre a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos, e a SME de Guarulhos. O projeto constituía-se no processo de digitalização do acervo que a SME possuía do Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial e em uma posterior análise do que foi observado por professores/as e monitores/as da universidade.

De acordo com a publicação, consta no relatório final do projeto que a maioria dos trabalhos inscritos haviam sido realizados na forma de uma ação pontual para participação no Akoni e não eram, como prevê a premiação, resultado de uma prática sistemática e contínua com a temática em questão.

Essa postura evidencia, assim, que mesmo com a existência da Lei 10.639/2003, ainda encontramos forte resistência a se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, fazendo com que toda



a reflexão sobre racismo e igualdade racial se limite à celebração do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro a cada ano. Consequentemente, essa ausência de uma dedicação maior, de mais fôlego, compromete a qualidade dos desenhos, slogans e histórias em quadrinhos (HQ), já que deixa transparecer uma fraca apropriação da temática por parte das crianças que, assim, apresentam trabalhos menos elaborados e, sobretudo, menos críticos (Guarulhos, 2016, p. 110).

Diante dessa avaliação, pensou-se, então, na elaboração de uma premiação que se voltasse especificamente para os planos de trabalho dos/das professores/as. Essa proposta, porém, não chegou a ser colocada em prática.

Em 2014, realizou-se um seminário para os educadores da rede municipal de Guarulhos em uma parceria entre a universidade parceira e a SME, em que foram abordados os seguintes temas:

AKONI: história e memória; ressignificando saberes: a trajetória das políticas educacionais para as relações étnico-raciais da rede municipal de Guarulhos; africanidade e educação: desafios e perspectivas no processo de construção do Projeto Político Pedagógico; formação inicial de professores(as) e o papel das universidades públicas no contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Guarulhos, 2016, p. 111).

O texto da publicação oficial do município ao qual se faz referência cita, por exemplo, o forte cunho religioso, identificado na análise dos bolsistas e do professor coordenador do projeto, na categoria slogan e nas subcategorias elencadas na categoria HQ como “contribuição do negro”, “negação da diferença”, “religiosidade”, “solução mágica” e “violência moral”. O texto também destaca que foi possível identificar, por meio das fichas descritivas, uma “crise” da identidade negra entre os/as professores/as, uma possível causa da acriticidade observada nos trabalhos inscritos, uma vez que o/a próprio(a) professor(a) tem questões pessoais relativas ao seu pertencimento étnico e à questão racial como um todo.

Por fim, avaliou-se que

[...] o Prêmio AKONI se constitui numa importante ferramenta que incide sobre a necessidade premente de enfrentamento e superação do racismo em nossa sociedade, agindo a partir de um lugar estratégico que é a educação, pois é nesse âmbito que ocorre a formação humana, cultural, social e política da cidadania. Muitos são os desafios que se colocam diante desta tarefa essencial, a qual – o tempo irá mostrar – exige muita dedicação e persistência, pois vai na contramão de um processo histórico secular de marginalização e exclusão do povo negro no Brasil (Guarulhos, 2016, p. 112).



Diante do exposto, passamos a delinear o alcance que as formações continuadas com a temática das relações étnico-raciais oferecidas pela SME obtiveram com os/as professores/as e como a participação na premiação resultou em mudanças. Neste artigo, apresentamos parte dos resultados alcançados, mas indicando se esses processos foram capazes de transformar as práticas pedagógicas permanentemente no que diz respeito às relações étnico-raciais.

O Prêmio Akoni nas vozes das participantes

Tendo como referência o material produzido por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes e com base na Análise de Prosa (André, 1983), organizamos os resultados da pesquisa em cinco categorias, das quais três são apresentadas neste artigo, por julgarmos serem as mais significativas e reveladoras: formação continuada de professores/as; participação no Prêmio Akoni e nas formações continuadas e percepções sobre a questão racial.

No entanto, antes de iniciarmos a exposição julgamos necessário tratar de quem são as professoras participantes da pesquisa. Uma das professoras entrevistadas, denominada R., é formada em Pedagogia e tem especialização na área de educação e tecnologias, cursava mestrado na Universidade Estadual de Campinas e atuava em sala de aula quando foi convidada para trabalhar na SME, na divisão de tecnologia, em decorrência de sua especialização. Ela participou da última edição do Prêmio Akoni e alcançou um dos primeiros lugares.

A segunda professora entrevistada, denominada S., formou-se no magistério (CEFAM) no ano 2000 e começou a trabalhar na rede municipal pouco tempo depois. Cursou o ensino superior de Artes, no qual manifestou interesse pelo desenho infantil, movimento que viria a ser fundamental em sua relação com o Prêmio Akoni. Também cursou especialização em ludopedagogia. Participou de todas as edições do Prêmio Akoni, foi finalista e alcançou os primeiros lugares algumas vezes. A terceira entrevistada, gestora da SME, denominada C., trabalhou no GTPIR ao longo da existência do Prêmio Akoni e no projeto Akoni: história e memória, junto à universidade parceira.

Formação continuada de professores/as

Percebemos uma diferença no perfil das entrevistadas: enquanto a professora R. diz não ter participado de nenhum momento formativo com a temática racial, a professora S. afirma que participou de diversos momentos como esse e em diversos formatos, em cursos, oficinas, leituras dentro e fora do espaço escolar. Essa amostragem é suficiente para demonstrar que as formações



com a temática racial não eram uma prática coesa, oferecida de forma regular e homogênea para toda a rede.

A gestora C. relatou que, inicialmente, as formações com a temática racial eram oferecidas em horário de trabalho, nas escolas, e que para que assim ocorressem foi preciso propor uma série de reformulações na rotina, como a ampliação da hora-atividade para duas horas, o que alterava toda a dinâmica da escola durante esse período. Também afirma que, por decisões internas na administração da pasta da educação, esse tipo de formação em horário de trabalho foi substituído por momentos fora do horário, de acordo com o interesse e a disponibilidade do educador. Com isso, segundo diz, houve uma mudança no perfil dos participantes, que passou a ser composto por pessoas que já tinham interesse prévio na questão, e não abrangia mais todo o corpo docente.

A gestora C. também nos dá o exemplo do curso de formação no qual surgiu o Prêmio Akoni. Esse curso foi realizado fora do espaço escolar e contou com a figura dos/das professores/as multiplicadores/as, que eram representantes (até dois por período) das escolas e que tinham como tarefa reproduzir em suas escolas o conhecimento que fora aprendido. Esse modelo não foi exclusivo desse curso, pois era aplicado em outras formações da rede como uma prática recorrente. Avaliamos que esse modelo de prática segue a perspectiva bancária de educação (Freire, 1987), pois o/a professor(a) torna-se apenas reprodutor do conhecimento recebido, não há a oportunidade de trocas e não há discussões de ações que possam ser tomadas para a construção e mudança de práticas pedagógicas coletivamente.

A professora S., que diz ter participado de formações de diversos tipos, nos traz um dado importante quando avalia que uma delas ocorria de forma “bem prática”. Ela se refere à presença de um formador convidado pela escola, que trazia elementos como a música, a dança e histórias de origem afro para os educadores.

Quando S. diz que isso ocorria de forma “bem prática”, está nos dizendo que o formador trazia o conteúdo de uma maneira facilmente aplicável no cotidiano da sala de aula, o que possibilita levantar o seguinte questionamento: o formador estava apenas instrumentalizando os/as professores/as de práticas de origem afro ou também oferecia momentos de reflexão sobre a questão racial e a importância do próprio momento formativo para a construção de uma sociedade antirracista? Também questionamos: estava oferecendo estritamente uma espécie de letramento racial, aumentando o repertório de práticas de origem afro? Esse movimento pode ser válido, mas se esvaziaria de sentido nessa situação, pois precisa vir acompanhado da reflexão sobre ele mesmo para alcançar o patamar da educação reflexiva e crítica.



A participação no Prêmio Akoni e nas formações continuadas

Para participar do Prêmio Akoni era necessário que o/a professor(a) inscrevesse o trabalho de seu aluno. Poderia ser mais que um por turma, mas havia um limite por escola. O processo de seleção seguia uma metodologia no nível de classificação na SME, mas dentro da escola a dinâmica era outra.

Com relação à estruturação da premiação dentro da escola, falou-se sobre o processo de seleção dos trabalhos. A respeito da seleção do desenho que participaria da premiação, a professora R. relatou que o que a mobilizou a participar do Prêmio foi uma situação vivida com uma aluna negra, mas que o trabalho inscrito foi o de um aluno negro que tinha um amigo branco. Essa relação, muito afetuosa, também lhe chamara atenção. A professora S. nos diz que havia um processo interno mais elaborado de seleção na escola: “Nenhum deles eu selecionei sozinha, eu apresentei para o grupo, para a gestão, para a coordenação. Eu lembro que na [EPG] A. a gente fez até uma votação porque tinha mais de um desenho interessante”.

Notamos que, no contexto da escola da professora S., já existia uma preocupação com a questão racial, pois, além de todas as outras ações, havia uma estrutura mais bem definida para a seleção dos participantes. Não era uma inscrição totalmente espontânea. Existia todo um processo que envolvia também a gestão da escola e o grupo de professores/as em torno do Prêmio Akoni, um evento já programado nas práticas dessa escola.

A professora S. conta que surgiu interesse em participar da premiação quando estava no final de sua graduação em Artes e estava investigando o desenho infantil: “até então eu entrei por curiosidade e pela questão do desenho”. Porém a sua participação no Prêmio Akoni fez com que: “tudo o que eu ouvi lá, tudo o que aconteceu, os estudos que vieram a partir dessa participação a minha chavinha virou”. A professora S. acaba por perceber “realmente a importância de trazer práticas de igualdade racial para a escola, para a sala e para a minha turma [...] faz parte da minha prática tudo isso das literaturas, da diversidade, de tornar a criança visível e dar visibilidade para a diversidade. A partir dessa descoberta a professora declara: “em todos os próximos eu fui me inscrevendo também”.

A professora S. revela como foi o seu processo de assimilação do aspecto racial a partir da questão do desenho infantil, o que mostra a potencialidade do Prêmio Akoni, que, a partir de categorias, colocou em evidência formas de abordar a temática racial desde muito cedo na escolarização.

A professora R. relata que seu interesse em participar do Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial surgiu da observação de uma situação peculiar em sua sala de aula:



Então, eu tinha uma aluna, ela era negra, de mãe negra e de pai branco e era educação infantil 4 aninhos, [...] ela sempre ia de manga longa por baixo da camiseta da escola [...] a gente sempre conversando, brincando, tal e um dia eu perguntei para a mãe dela né, por que ela usava esse tipo de vestimenta [...] e aí ela falou assim “é que ela não gosta da cor da pele dela, ela queria ser igual ao pai dela” [...] então ela não gostava, ela não gostava do cabelo, não gostava da cor da pele, ela queria ser igual ao pai, e aí, eu antes de conhecer o Akoni, eu gosto de trabalhar alguma questão que me chama atenção na sala de aula, e essa foi uma das questões [...] eu comecei a estranhar e comecei a participar das conversas deles para ouvir, para tentar pensar num projeto em que eu conseguisse tirar isso dela, né, que a cor não era importante, né, enfim. Aí eu resolvi trabalhar desenhos, mas com carvão, não com cor, com cor da pele como tem os lápis de cor, com carvão [...] (Professora R.).

A professora R. destaca que o uso intencional do material em sua prática pedagógica foi fundamental no desenvolvimento do desenho infantil e associa isso ao desenvolvimento de outras habilidades nas crianças.

O perfil das professoras que tiveram uma relação prévia com a questão racial corrobora com o perfil traçado pela gestora C., quando explica que houve algumas reestruturações na maneira como os cursos de formação continuada com a temática racial eram oferecidos, não mais em hora-atividade como de início, mas a partir do interesse do educador em se inscrever em um curso fora de seu horário de trabalho para fins de certificação na rede.

Apesar de não ter participado de cursos de formação continuada com a temática racial, R. teve interesse em desenvolver a questão com seus alunos. Ela acredita que as formações continuadas poderiam ajudá-la.

A professora S. afirma que o racismo existe e que a participação no Akoni a fez aguçar essa percepção: “[...] eu digo que o Prêmio Akoni foi um divisor de águas para mim, assim, porque o prêmio que fez com que eu comesse a estudar um pouco mais e ver a urgência de trazer isso para minha prática”. E complementa destacando a necessidade de processos formativos constantes: “[...] e quando a gente estuda a gente refina o olhar, refina a escuta e a gente começa a perceber que as coisas acontecem, [...] é uma coisa que não tem como a gente fechar os olhos, [...] acontece ao nosso redor. ”

A partir dessas afirmações é possível observar a potencialidade do Prêmio Akoni com relação à conscientização para a questão racial e como trabalhá-la na infância. A professora observou um aprofundamento no seu entendimento sobre a temática. Acredita que sua participação no Prêmio foi fundamental para isso, porque envolveu pesquisas e descobertas, apesar de nunca ter participado de nenhuma formação em sua escola.



As professoras apresentam também uma perspectiva de combater o racismo com o “policiamento” do que se fala e do que se faz: “[...] Para ser realmente uma prática antirracista eu tenho que me policiar bastante para isso [...] (Professora R.) e “[...] porque existem práticas racistas, né? Eu não me considero racista, mas eu não estou livre de cometer alguma prática por causa da cultura que a gente foi criado e às vezes a gente acaba trazendo no vocabulário alguma expressão [...]” (Professora S.).

Conforme Almeida (2020), essa realidade tem a ver com a relação entre racismo e subjetividade, um fenômeno que deve ser combatido na esfera do comportamento e do individual. Essa concepção vê o racismo como fenômeno individual, uma “patologia” ou anormalidade (Almeida, 2020), e não como uma questão política. Para Almeida (2020, p. 32), “[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Com isso, não queremos dizer que, sob a perspectiva do racismo estrutural, a educação não seja fundamental para enfrentar a questão racial. Gonzalez (1996), ao reconhecer o racismo como estruturante na sociedade brasileira aborda a necessidade de uma educação que vá além de uma perspectiva individualista. A autora analisa como o mito da democracia racial mascara as desigualdades e perpetua a opressão racial e de gênero. Argumenta que a educação deve desmistificar esse mito e valorizar as contribuições africanas e indígenas na formação do país, promovendo uma consciência crítica que possibilite a superação do racismo estrutural.

Portanto, não é suficiente uma educação que apenas lide com a situação, como observado pelos relatos das professoras. Almejamos superar essa discussão. A escola precisa superar o racismo e, reconhecer que ele é estruturante na sociedade brasileira, é o passo fundamental para que essa superação ocorra. Lino Gomes (2021, p. 437) explica que “as mudanças que poderão advir de uma tomada de posição, na formação de professoras e professores sobre a questão racial e o combate ao racismo, fazem parte do processo de descolonização das mentes e do currículo, tão necessário à escola básica e à universidade. Dessa maneira, não é suficiente adotar uma concepção individualista para se alcançar uma educação antirracista. É necessário que existam práticas que favoreçam a reflexão, em primeiro lugar, e o entendimento sob uma ótica historicizante do que esse fenômeno representa em nossa sociedade.



Percepção sobre a questão racial

Procuramos compreender como as entrevistadas entendem a questão racial mediante o questionamento sobre o pertencimento racial, instrumento que entra em contato com as concepções mais íntimas do indivíduo. Utilizamos os critérios do IBGE para a autodeclaração e obtivemos respostas distintas. A professora R. prontamente se autodeclarou branca. Já a professora S. ponderou um pouco antes de responder e se identificar como parda: “[...] isso é uma questão que a gente sempre discute, né, ainda mais lá na escola [...] e a minha certidão de nascimento ela veio como branca, no entanto eu não me considero branca, a gente oscila, essa questão do pardo eu sempre me considere no pardo dentro dessas características do IBGE”.

Quando perguntadas se se consideram racistas, as entrevistadas também deram respostas diferentes. A professora S. fez uma pausa em sua fala que indica um certo incomodo com o questionamento ou ao menos uma surpresa por ser perguntada de forma tão direta sobre o assunto. Em seguida, afirmou que não é racista, mas fez isso alegando que policia suas ações e falas para não ser. Já a professora R. declarou que se descobriu uma pessoa racista por estar inserida em uma cultura estruturalmente preconceituosa, mas que também se policia para não cometer atos racistas.

Uma pesquisa realizada pelo **DataPoder360**⁴ no ano de 2020 apurou que, para 76% dos brasileiros, existe preconceito racial, que 12% não acreditam haver essa discriminação e que 12% não souberam responder. O dado mais marcante da pesquisa é que 28% declaram ter preconceito racial.

Dessa forma, essa percepção do policiamento encontra-se em uma visão de combate ao racismo na esfera do individual, que não o vê como um fenômeno sistêmico. Para Almeida (2020, p. 36), “Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema”

Portanto, embora tenham dado respostas diferentes aos questionamentos, as educadoras partem de um pressuposto comum, que vê a questão racial sob a ótica dos comportamentos individuais, principalmente. Conquanto também demonstrem compreender que há o âmbito coletivo, correspondente à questão cultural, expressam uma percepção muito articulada no que diz respeito a comportamentos e atitudes individuais, à revelia de uma compreensão da questão racial como algo estrutural na realidade brasileira.

⁴ Pesquisa publicada pelo Instituto Geledés. Disponível em: <https://bityli.com/pGqd08>. Acesso em 10 de ago. de 2022.



As constatações obtidas por meio das falas das entrevistadas não buscam culpabilizá-las ou responsabilizá-las, mas desvelar, principalmente, o quanto as formações continuadas pelas quais elas passaram foram deficitárias em trazer uma compreensão sistêmica e histórica sobre a questão racial no Brasil, muito embora não deixamos de considerar a potência contida na proposta do Prêmio Akoni.

Considerações finais

O artigo se propôs a apresentar alguns resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar se a participação no Prêmio Akoni de Promoção de Igualdade Racial proveu os/as professores/as de reflexões sobre a questão das relações étnico-raciais capazes de transformar suas práticas. A partir da análise das entrevistas realizadas, pudemos, entre outras coisas, observar que as professoras consideraram que houve mudanças de práticas advindas de sua participação tanto no Prêmio Akoni, quanto em formações continuadas sobre a temática racial.

Também constatamos como a premiação pode ser avaliada como um importante marcador e parâmetro para o trabalho com a temática racial ao considerar-se o desenho como linguagem da infância. Assim, concluímos que o Prêmio Akoni problematizou junto às professoras questões sobre as relações étnico raciais, porém destacamos algumas ressalvas de forma mais crítica.

Analizamos estas iniciativas de formação continuada, pensando no que elas foram capazes de oferecer aos educadores e se contaram com seus saberes de experiência em sua concepção. Acreditamos que esta perspectiva dialógica não tenha sido um princípio norteador de todos os momentos formativos abordados, porém ela apareceu em alguns momentos, indicando que é possível pensar por uma perspectiva que leve em conta este aspecto por nós considerado fundamental para construir uma prática antirracista e que leve em consideração o conhecimento e as subjetividades dos envolvidos no processo educativo.

O que defendemos ao longo da pesquisa é que é preciso ir além de uma educação que apenas lide com o racismo, mas sim colabore com a construção de uma comunidade de homens e mulheres igualmente importantes. Para que esta superação ocorra é importante que hoje existam iniciativas como o Prêmio Akoni para que haja a valorização e a compreensão de quem são as pessoas negras e as práticas destas professoras e gestoras são um grande passo neste caminho.

Compreendemos que não é suficiente que as mudanças se constituam meramente por meio de uma instrumentalização da prática do/da professor(a) a partir de elementos de origem afro, como parece ter ocorrido em algumas dessas formações continuadas, como uma espécie de acumulado de informações e



ferramentas que ficam disponíveis no intelecto desse/dessa profissional. Essa instrumentalização diz respeito a um acúmulo de informações por vezes de forma descontextualizada sobre um determinado tema, o qual não gera conhecimento verdadeiro, pois não propõe reflexão crítica sobre a temática.

É preciso fomentar a reflexão, a discussão e o debate sobre a questão racial como um todo, não apenas com elementos que, vistos sozinhos e descolados de seus contextos, podem se tornar meros elementos folclóricos. Não basta se dizer antirracista, e as professoras demonstram perceber isso, torna-se necessário o desenvolvimento de uma práxis antirracista. Para Pereira e Rebeque (2023, p. 1009) desenvolver uma práxis pedagógica antirracista é compreender que educar é uma tarefa coletiva que “nos coloca em um movimento de tessitura entre as reflexões advindas de nossas práticas pedagógicas e o contexto histórico da população negra”.

Para isso, precisa-se de professores e professoras progressistas, que acreditem no potencial transformador da educação, mas que tenham consciência também de seus limites e que estejam cientes de que “[...] minimizar a reflexão nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (Freire, 1987, p. 90).

A pesquisa desenvolvida evidencia o quanto é importante que não só os professores e professoras estejam compromissados com uma educação antirracista, mas também a gestão escolar em nível institucional e governamental, pois foi a partir de um compromisso desta natureza que uma iniciativa como o Prêmio Akoni e as formações continuadas com a temática racial foram possíveis de serem realizadas no município de Guarulhos.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>. Acesso em 25 de fevereiro de 2025.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas considerações na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da República Federativa



do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 8 mar de 2022.

DAVIS, Claudia L. F; NUNEZ, Marina Muniz; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 24, p. 8-91, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Globalização: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GUARULHOS. **Akoni tem história**: uma política de educação para as relações raciais – análises e percepções. Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.ibeac.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Akoni-tem-hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional** [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.ar/books?id=Xz6AEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 out. 2024.

JACINTHO SOUZA, Robinson; SILVESTRE, Magali Aparecida. Consciência Crítica e Formação de Professores em Diálogo com Freire e Vigotski. **Form. Doc.**, v. 16, n. 35, e752, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e752>. Acesso em: 10 mar. 2025.



LINO GOMES, Nilma. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, May-August, 2021.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em 10 mar.2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação de professoras (es). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2715/5947.pdf?sequence=1&msckid=666f33c0aa8f11ecb93ba60db3b06ca1>. Acesso em: 5 mar. 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. DOI: <https://doi.org/10.60001/ae.n32.p122%20-%20151>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 5 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; SILVA, Armelinda Borges da; ÁLVARO Juliana Faria; ANDRADE, Fábio Santos de. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.262801>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PEREIRA, Valdilanne Guimarães; REBEQUE, Patricia Leal. “Ei, Você! Qual É A Sua Cor?”: práxis antirracista e a construção da identidade na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1005-1024, jul./dez., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94494>. Acesso em: 10 mar. 2024.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTOS, Milene Cristina. Igualdade étnico-racial e educação: sentidos e possibilidades da Lei 10.639/03. **Veredas - Revista Interdisciplinar de Humanidade**, São Paulo, v.



1, n. 1, p. 104-122, jul./dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/22-Texto%20do%20artigo-83-1-10-20171017%20(1).pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v11i34.4504> Acesso em: 19 de mar. de 2022.

THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez., 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 28/03/2025