

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

ANTI-RACIST EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE

Maycon David de Souza Pereira¹
Flávia Rodrigues Lima da Rocha²

RESUMO

O racismo no Brasil manifesta-se de diversas formas, perpassando pela idealização da democracia racial, no qual é propagado o mito de que, o país vive num verdadeiro paraíso diversamente racial, assim, ocultando e negando a existência do racismo na sociedade brasileira. Isto posto, e, considerando que o Estado brasileiro constata a existência do racismo na sociedade nacional, surgiu como avanço no combate ao racismo a Lei 10.639/2003, fruto da luta antirracista do Movimento Negro, determinando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica (BRASIL, 2003), tornando imprescindível a discussão em torno de uma educação antirracista na formação continuada de professoras/es, numa perspectiva decolonial. Compreendendo que, esta formação é uma maneira de expandir a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares aos professores(as) que não tiveram uma experiência com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em sua formação inicial, dessa forma, ampliando os debates, as construções de conhecimentos e um maior arsenal de saberes, pois, uma educação antirracista não só proporciona bem-estar humano, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira. (CORENZA, 2018; SILVA; ROCHA, 2020). Essa pesquisa objetiva analisar como a educação antirracista tem sido introduzida na formação continuada de professores(as) no estado do Acre. Seu processo metodológico constituiu-se em três fases: levantamento e estudo de referenciais bibliográficos; construção e aplicação de um questionário e/ou roteiro de entrevista destinados aos responsáveis pelas formações continuadas da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, bem como da Universidade Federal do Acre e do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial; análise e discussão dos dados obtidos. A pesquisa encontra-se em andamento, na primeira fase, após sua finalização espera-se concluir como a educação antirracista vem sendo introduzida nas formações continuadas de professores(as) na Educação Básica do estado do Acre.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação Continuada. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

Racism in Brazil shows itself in various ways, pervading the myth of racial democracy, where the myth is propagated that the country lives a true paradise diversely racial, thus hiding and denying its existence in Brazilian society. This being said, and considering that the Brazilian state notes the existence of racism in the national society, Law 10.639/2003, the fruit of the anti-racist struggle of the Black Movement, determines the teaching of history and Afro-culture Brazilian and African in Basic Education (BRASIL, 2003), making it essential to discuss anti-racist education in the continuing formation of teachers, from a decolonial perspective. Thus understanding that this training is a way to expand the pedagogical practice and disciplinary contents to teachers/those who have not had an experience with the Education of Ethnic-Racial Relations in their initial formation, thereby broadening the debates, the construction of knowledge and a greater arsenal of knowledge, because an anti-racist education not only provides human well-being, but also promotes the healthy construction of Brazilian citizenship and democracy. (SILVA; ROCHA, 2020). This research aims to analyze how anti-racist education has been introduced in the continuing training of teachers in the state of Acre. Its methodological

¹ Acadêmico de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac). Pesquisador no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: maycon.pereira@sou.ufac.br

² Professora do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: flavia.rocha@ufac.br



process will consist of three phases: survey and study of bibliographic references; construction and implementation of a questionnaire and/or interview script for those responsible for the continuing training of the State Department of Education and the Municipal Education Department of Rio Branco, as well as the Federal University of Acre and the Permanent Forum on Ethnic-Racial Education; and the analysis and discussion of the data obtained. The research is underway, in the first phase, after its completion it is expected to conclude how the anti-racist education has been introduced in the continuing education of teachers in the Basic Education of the state of Acre.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Education of Ethnic-Racial Relations. Continuing Education. Law 10.639/2003.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma proposta de pesquisa, vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), que surge da importância de parametrizar como a Educação Antirracista é incluída nas formações continuadas de professoras e professores da Educação Básica do estado do Acre.

Ao observar a crescente onda reacionária no Brasil, que baseia seu discurso no preconceito e no racismo, deslegitimando toda a luta por igualdade e oportunidades dignas, torna-se imprescindível a realização de estudos voltados à temática étnico-racial, principalmente, na área da educação, em que negros enfrentam a falta de oportunidade e de equidade, em decorrência das desigualdades étnicas e socioeconômicas, desde tempos remotos, carregando sobre si o peso da escravização, que outrora assolou o país. Esta falta de oportunidade dá-se, devido ao preconceito e ao racismo que está enraizado na sociedade, de forma estruturante. Onde ganha uma nova face, de discursos e opiniões veladas, mas que possuem teor preconceituoso e racista. É preciso atentar-se a esses discursos, pois o racismo, de forma alguma, pode ser encarado e/ou interpretado como forma de opinião.

É importante ressaltar que, a sociedade brasileira é fundada sob o signo colonizador e escravocrata e, mesmo com o fim desse colonialismo escravizador, permanece assolando o país por meio de suas raízes mais profundas, a colonialidade e o racismo. A colonialidade, no sentido de que, o colonizador invade o imaginário do colonizado, o inserindo em seu mundo, contra sua própria vontade. Dessa forma o invisibilizando e o subalternizando, bem como reprimindo seus modos de produção, seus conhecimentos e seus saberes, impondo novas concepções acerca destes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). E o racismo, especificamente, o racismo definido como estrutural, que surge em decorrência da estrutura da sociedade que



normaliza e concebe como verdades, padrões e regras baseadas em preceitos discriminatórios de raça. Assim sendo, é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados sistematicamente (ALMEIDA, 2019). Ou seja, um racismo insidioso que está enraizado na estrutura da sociedade brasileira, apresentando uma característica de invisibilidade, baseando-se no mito da democracia racial, que afirma a igualdade entre as raças, porém, uma falsa igualdade, pois, essa democracia racial trata-se de uma diferença inferiorizante, enraizando e naturalizando a subalternização das diferenças étnico-raciais (GOMES, 2017).

Assim, o Movimento Negro Brasileiro, por meio de estudos e pesquisas e, principalmente, por meio de suas vivências, comprovou a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar, acarretando aos(as) alunos(as) negros(as) uma autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima, timidez, pouca ou nenhuma participação durante as aulas, dificuldade no processo de aprendizagem, recusa em ir à escola e, por conseguinte, a evasão escolar. (BRASIL, 2005).

Tornando-se, assim, importante e necessária à discussão em torno de uma educação antirracista, levando em consideração que o Estado brasileiro constata a existência do racismo na sociedade nacional, bem como vem criando políticas públicas para que este seja combatido em suas estruturas, observando as questões de relações étnico-raciais. Ainda que o racismo ocorra de maneira indireta, este manifesta-se principalmente de forma direta, como afirma Silvio de Almeida (2019), portanto, é tratado como algo ligado ao comportamento. À vista disso, a educação, a conscientização sobre os males do racismo e o estímulo às mudanças culturais, são as principais formas de enfrentamento a este problema.

Dessa forma, como fruto da luta antirracista do Movimento Negro Brasileiro, surge a Lei 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e privados, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, de forma que contemple 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).

Kabengele Munanga (2012), levando em consideração o racismo estruturado na sociedade brasileira por meio dos discursos de falsa homogeneidade racial afirma que, durante o processo de construção da identidade negra é preciso resgatar a história e a autenticidade,



desconstruindo a memória negativa de outrora, que ainda permeia o imaginário coletivo para, assim, reconstruir uma verdadeira história positiva, onde se resgate a plena humanidade e autoestima que foram destruídas pela ideologia racista presente na história colonizada.

Oliveira e Candau (2010) enfatizam que, as diretrizes da Lei formulam a perspectiva de políticas de reconhecimento das diferenças nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos. Também, pode-se observar que o objetivo deste dispositivo de lei é garantir direito de igualdade às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, bem como a reeducação das relações étnico-raciais, através da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, a fim de garantir respeito aos direitos legais e valorização da identidade, para que haja uma consolidação da democracia brasileira.

A Lei 10.639/2003 surge como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais. Para Nunes *et al.* (2019), a lei atende a uma política de ação afirmativa, considerada um marco histórico para a amplitude e o alcance de políticas de promoção de igualdade racial para a educação brasileira, assim, se constituindo um instrumento para a construção social, política e educacional, tornando-se necessária a conscientização de professores(as) e gestores acerca da aplicabilidade desta política afirmativa.

Corenza (2018) ressalta que, a formação profissional pode ser um espaço que proporciona debates, construção de conhecimento e apreciação de um saber. Assim, compreendendo que, a educação antirracista na formação continuada é uma forma de expandir a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares aos professores(as) que não tiveram uma experiência com a educação das relações étnico-raciais na sua formação inicial.

Um estudo realizado por Silva e Rocha (2020), com 92 professores(as) da rede de Educação Básica do estado do Acre, aponta que, um dos fatores que contribuem para a não implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas é a ausência de formações continuadas sobre a temática étnico-racial para o corpo docente, com 21% das respostas obtidas. Ressaltando que, uma educação antirracista não só proporciona bem-estar humano, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira.

Isto posto, cabe enfatizar que, a educação escolar é um processo muito importante para a formação humana, pois, é na escola que os cidadãos se tornam seres sociais. Nesse sentido, o trabalho das professoras e professores é essencial, por isso, suas formações devem ser condizentes com o desenvolvimento da consciência crítica, sobretudo, as formações continuadas, pois, estas são importantes mecanismos para o desenvolvimento profissional



docente, melhorando a qualidade da educação, tornando-se, assim, um dos principais eixos para a qualidade da educação brasileira, solucionando o problema daqueles que não tiveram contato com a temática étnico-racial em suas formações iniciais. (GATTI *et al.*, 2019; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; PAULA; GUIMARÃES, 2014).

A proposta de pesquisa apresenta como principal objetivo a análise do nível de letramento oferecido às professoras e professores da Educação Básica, para uma Educação Antirracista, em suas formações continuadas, no estado do Acre. Assim, objetivando de forma específica identificar como a Lei 10.639/2003 tem sido inserida nas formações continuadas oferecidas pela Universidade Federal do Acre, também conhecer a inserção da educação das relações étnico-raciais nas formações continuadas para os docentes da Secretaria de Educação do estado do Acre e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC, bem como compreender como o Movimento Negro, por meio do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre, tem promovido processos formativos antirracista na educação continuada dos professores(as) da educação básica

Esta pesquisa baseia-se em alguns conceitos metodológicos de Minayo (2009), que considera a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando um lugar central dentro das teorias e, situa-se, sempre referida a elas. Desse modo, para esta pesquisa utilizamos uma perspectiva qualitativa para sua construção. Posto que, a pesquisa qualitativa atende a questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a uma zona mais profunda das relações, dos processos e de fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009).

Portanto, nesta pesquisa, segue um processo metodológico constituído em três fases. A primeira fase³ constituída pelo levantamento, bem como o estudo, de referenciais bibliográficos, a fim de constituir um referencial teórico-metodológico atualizado e apropriado à pesquisa. A segunda fase será realizada por meio da construção de um questionário e/ou roteiro de entrevistas, estruturado pelo pesquisador, e composta pela aplicação dos questionários e/ou entrevistas aos responsáveis pelas formações continuadas da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação, bem como da Universidade Federal do Acre e também organismos sociais que compõem o Movimento

³ Este artigo constitui-se como produto desta fase.



Negro acreano, como o Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial, a fim de identificar e compreender o objeto de estudo da pesquisa. E a terceira fase será de análises dos dados obtidos e registrados na fase anterior de coleta de informações, à luz do referencial teórico que orienta esta pesquisa, para que sejam realizadas as devidas discussões e suas respectivas conclusões.

2. COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

O conceito de colonialidade é definido por Aníbal Quijano (2009) como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista que se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população, operando em todos os planos, meios e dimensões, materiais e subjetividades, da existência e escala social, originando-se a partir da América. Diferindo-se do colonialismo:

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2009, p. 73).

A América torna-se o primeiro espaço/tempo desse padrão de poder mundial, onde processos históricos associaram-se na produção desse espaço/tempo, estabelecendo dois eixos fundamentais para esse padrão de poder: a) a codificação das diferenças entre “conquistadores” e “conquistados”, baseando-se numa ideia de raças, em uma suposta diferença biológica que determinava uma concepção de inferioridade de um grupo em relação ao outro, assim, assumindo o principal elemento construtivo das relações de dominação; b) a articulação das formas de controle do trabalho, recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial.

A ideia criada em torno das supostas diferenças das estruturas biológicas na formação das relações sociais deu origem as identidades históricas na América: indígenas, negros e mestiços. Também redefiniu outras como, por exemplo, a ideia de europeus. Essas identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais, ou seja, raça e



identidade estabeleciam-se (e estabelecem-se) como instrumentos de classificação social da população (QUIJANO, 2005) e, conseqüentemente, de dominação de um grupo sobre o outro.

Logo, na América, a ideia de raça foi a maneira encontrada para legitimar as relações de dominação, assim, o colonialismo europeu conduziu a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento acerca dos conceitos de raças, a fim de normatizar e naturalizar as relações coloniais de dominação europeia. Os povos dominados, bem como seus traços fenotípicos, suas culturais e saberes foram colocados em situações de inferioridade. Dessa forma, a raça, torna-se o critério fundamental para a distribuição dos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade. Outrossim, a longa história colonial na América, sobretudo na América Latina, e os efeitos da colonização, deram origem ao que Quijano chama de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Candau:

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (2010, p. 19).

Com relação aos estudos da colonialidade surgem os conceitos de decolonialidade, em detrimento do colonialismo vivenciado pelos países outrora colonizados. Em face disso, o pensamento decolonial reflete acerca da colonização como um evento prolongado e de muitas rupturas, e não uma etapa histórica já superada, refletindo sobre um processo que permite não apenas as críticas dos discursos “ocidentalizados”, como também o surgimento de distintos saberes a partir de lugares “outros”, de pensamento.

A decolonialidade não consiste em um novo universal, que se apresenta como verdadeiro, apresenta-se como opção, expandindo uma nova maneira de pensamento que se desvincula das cronologias construídas por epistemes ou paradigmas eurocentrados. Com origem no antigo “terceiro mundo”, com sua diversidade de histórias e tempos locais, atualmente, a decolonialidade está comprometida com a igualdade global e a justiça. O



conceito de decolonialidade foi idealizado no final da década de 1990, por intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, dentre eles, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo e Edgardo Lander. (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017).

Desse modo, Catherine Walsh afirma que:

[...] tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (WALSH, 2007 *apud* OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 24).

Portanto, decolonialidade é uma estratégia que vai além da descolonização, supõe-se a construção e a criação de outras epistemologias, além das europeias, tendo como objetivo de uma reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

3. MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A LEI 10.639/2003

Para uma maior e melhor compreensão acerca da historicidade da Lei 10.639/2003, bem como seu surgimento e sua importância na formação continuada de professores(as) da Educação Básica em busca de uma educação antirracista, é preciso discutir acerca do Movimento Negro Educador.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro é educador, compreendido como sujeito coletivo e político, que emergiu de forma mais orgânica na década de 1970, no cenário brasileiro, como uma coletividade que (re)organiza práticas, através das quais se defendem interesses, expressam vontades e constituem identidades, produzindo discursos, reordenando enunciados, nomeando aspirações difusas ou as articula. Assim, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados.

Levando-se em consideração que o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura racista da sociedade brasileira, o Movimento Negro buscou na história, a chave para compreender a realidade de seu povo. Destarte, apresentando uma necessidade de negar a



história oficial e de contribuir para a construção de uma nova história e de outra interpretação da trajetória dos negros do Brasil. Portanto, para a superação do racismo é importante exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem à diversidade étnico-racial e o tratamento digno das questões raciais e do povo negro no cotidiano escolar. (GOMES, 2017).

A partir desse debate nasce à discussão acerca da necessidade de uma legislação para a superação do racismo na sociedade brasileira. Desde os anos 1990, as organizações dos movimentos negros no Brasil passam a utilizar dos dispositivos políticos e jurídicos para criminalizar o racismo e reivindicar políticas públicas (MEDEIROS, 2015).

Para Munanga (2012), o processo de construção da identidade coletiva negra perpassa o resgate de sua história e autenticidade, desconstruindo a memória negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente no imaginário da sociedade brasileira, dessa forma, reconstruindo uma verdadeira história positiva para que se resgate sua plena humanidade e autoestima destruída pela estrutura racista presente na historiografia colonial.

Desse modo, como fruto das reivindicações da luta antirracista do Movimento Negro Educador brasileiro e também em detrimento da constatação de que, a educação brasileira possui um sistema escola historicamente colonizado e eurocentrado, surge a Lei 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, assim contemplando 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).

Assim, a Lei 10.639/2003 busca efetivar a história e cultura africana e afro-brasileira a partir dos conteúdos já existentes no currículo da Educação Básica e da inserção de outros, que o racismo estrutural silenciou. Dessa forma, a referida lei atua como um dispositivo importante no desenvolvimento crítico acerca da temática étnico-racial, sob uma perspectiva decolonizadora, revendo conceitos estruturais e práticas de “preconceitos”, em relação à história e cultura africana e afro-brasileira, enraizadas de forma estruturante e reproduzidas em instituições de educação. (SILVA; ROCHA, 2020).

As diretrizes da Lei 10.639/2003, publicada em 2004, formulam uma perspectiva de políticas de reconhecimento das diferenças nos âmbitos políticos, culturais, sociais e



históricos. É perceptível reflexões acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser e também as possibilidades de novas construções teóricas e também possibilidades de novas construções teóricas baseadas em uma proposta de interculturalidade crítica e uma pedagogia decolonial. O termo “reconhecimento” implica em desconstruir o mito da democracia racial, de maneira a adotar estratégias pedagógicas de valorização das diferenças, fortalecendo a luta antirracista e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminações. Também determinam condições para sua aplicabilidade, a exemplo: condições objetivas de trabalho aos profissionais da educação, descritores de reeducação das relações étnico-raciais, ressignificação dos termos raça e etnia em um sentido especificamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, discussões da temática por toda comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade na educação.

Dessa forma, os referenciais presentes na legislação possibilitam uma crítica decolonial, expondo a colonialidade do saber, possibilitando uma mobilização em torno do racismo velado presente nas práticas sociais e educacionais do país (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e propondo novas práticas pedagógicas, que promovam igualdade racial. Sendo assim, de acordo com o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 6).

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação escolar é considerada como o processo muito importante para que os indivíduos de uma sociedade histórica contemplem a sua adequada formação humana para tornarem-se um ser social, pois, sem educação básica os indivíduos historicamente existentes são incompletos, ou seja, parcialmente interditados para o pleno usufruto dos recursos disponíveis na vida social. (RODRIGUES, 1991 *apud* GATTI *et al.*, 2019). De acordo com esta concepção, a educação escolar é elevada a outro patamar, colocando a formação de professores(as) em perspectiva que se diferencia do privilégio, apenas aos conhecimentos formais, sem desprezá-los, mas sim, os colocando na intersecção de uma formação integral e



mais integrada dos indivíduos ao real contexto histórico-social. (GATTI *et al.*, 2019). Assim, oferecendo as novas gerações, de acordo com Gatti *et al.* (2019):

condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (p. 35).

A educação escolar é fundamental na contemporaneidade e o trabalho dos professores(as) é essencial nesse cenário, porém, suas formações precisam ser condizentes com o cenário que se apresenta, com o desenvolvimento de consciência crítico-construtiva (GATTI *et al.*, 2019). Para Moreira e Candau (2003) é fundamental no cotidiano escolar que trabalhe o combate à discriminação e o preconceito, sobretudo racial, pois, é comprovada a pluralidade de expressões discriminatórias raciais na sociedade brasileira. Afirmando que talvez o país esteja imerso em uma “cultura de discriminação”.

Por isso, a escola surge como um lugar de manifestação de preconceitos e discriminações de várias categorias, existindo uma tendência do não reconhecimento destes, pois a ideia de igualdade entre todos está impregnada entre todos. Entretanto, preconceitos e discriminações devem ser problematizados, discutidos e desnaturalizados no ambiente escolar, para que a escola não se torne um lugar de reproduções de padrões discriminatórios. Destacam ainda que é necessária uma releitura da visão de educação, tornando-se indispensável desenvolver uma nova ótica, desestabilizando essa realidade escolar.

Desse modo, o papel das professoras e professores é fundamental, onde a formação docente, sobretudo a formação continuada, é um *locus* prioritário na promoção da inclusão destas questões na educação. Enfatizando também a importância do aprofundamento da formação cultural brasileira. Ademais, a práxis pedagógica dos professores(as) são instrumentos de críticas às realidades sociais, proclamando o espaço escolar como lugar de solidificação de uma democracia do saber. Por essa lógica, a educação antirracista vem a



efetivar-se quando essa práxis pedagógica está comprometida no combate às desigualdades relacionadas às relações étnico-raciais (ANDRADE, 2019).

Portanto, as formações continuadas têm sido consideradas como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional docente, estas vêm alcançando um predomínio nas ações educacionais, objetivando a melhoria da qualidade da educação através da qualificação dos(as) professores(as) já em sala de aula (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Assim, o Ministério da Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconiza a introdução das questões raciais como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciaturas como nos processos de formação continuada de professores(as) (BRASIL, 2004b).

Para Paula e Guimarães (2014), a formação continuada tornou-se um dos principais eixos para a educação brasileira no tocante a efetivação da Lei 10.639/2003, pois, objetiva a solução do problema dos(as) professores(as) que não tiveram contato com as temáticas étnico-raciais durante sua formação inicial. Surge como forma de expansão das práticas pedagógicas, bem como dos conteúdos disciplinares para esses(as) professores(as), contribuindo para a defasagem do conhecimento a respeito dos conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira na formação inicial (SILVA; ROCHA, 2020).

Portanto, se por si só a formação continuada não consegue resolver os problemas da educação e da sociedade, ao que concerne aos saberes docente e as práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização dos(as) alunos(as) negros(as), também a história e cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história nacional, podendo contribuir para o empoderamento dos(as) professores(as), para que sejam sujeitos e lideranças neste processo em busca de uma educação antirracista. (PAULA, 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto, é de se considerar a importância no rompimento com o modelo de educação escolar baseado em epistemologias coloniais, visando romper com o padrão eurocêntrico adotado no sistema educacional brasileiro, introduzindo uma educação antirracista nas formações de professores(as), sobretudo nas formações continuadas,



destinadas àqueles que ainda não têm conhecimento acerca da temática, para que, a partir de então seja implementada de maneira efetiva a Lei 10.639/2003 e a escola, e as professoras e professores, como agentes críticos, combatam o racismo existente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo (SP): Pólen, 2019.

ANDRADE, Wesley Faria. Por uma Educação Antirracista: a importância da lei nº 10.639/03. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, nov. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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 União**. Brasília, Seção 1, p. 1, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação Inicial de Professores: conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba: Appris, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas emancipatórias**. Petrópolis: Vozes, 2017.



MEDEIROS, Jussara Marques de. **A Política de Cotas na Universidade Tecnológica do Paraná**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, v1, n1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jun./out. 2012.

NUNES, Antônio de Assis Cruz *et al.* A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 203-212, mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A formação continuada dos professores, saberes e práticas pedagógicas dos docentes na cidade de Uberlândia/MG e a problemática do racismo**. *In*: Simpósio Nacional de História, 27, Natal, 2013. Natal: ANPUH, 2013.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal n.º 10.639/2003 e a formação de professor: uma leitura de pesquisas científicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. p. 73-117.



SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formação de Professores e a Lei 10.639/2003: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3, n. 1, p. 2-20, ago. 2019/jan. 2020.

Enviado em: 17/11/2020
Aprovado em: 18/11/2020