

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA IDENTIDADE AFRO- BRASILEIRA

ODS 4 Educação de qualidade

Luis Henrique Macedo e Silva (Universidade de Taubaté)

Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade de Taubaté)

Resumo

O presente artigo buscou analisar as relações étnico-raciais na esfera educacional do Brasil, abordando os obstáculos e perspectivas para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à equidade, diversidade e justiça social. Nesse sentido, estudo fundamentou-se em uma abordagem metodológica qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, visando a compreensão sobre as políticas educacionais afirmativas e legislativas inerentes às questões étnico-raciais, como a Lei nº 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, que têm determinado os processos de formação docente e a construção e valorização da identidade afro-brasileira no contexto escolar. Mediante análise de referenciais teóricos, como Kabengele Munanga (2012, 2013), Nilma Lino Gomes (2002), Tânia Müller e Wilma Coelho (2013) e Maurice Tardif (2014), observa-se que, apesar de ações legislativas expressivas, apresenta-se um cenário escolar ainda muito resistente e desafiador, em seus aspectos estruturais, pedagógicos e culturais. O estudo destaca que o ambiente escolar, na condição de um espaço social diverso, pode-se constituir tanto em lugar de reprodução de desigualdades quanto em ambiente de transformação. Desse modo, destaca-se a importância de uma formação docente a partir de uma perspectiva de decolonialidade, de modo a promover a valorização da história, cultura e identidade negra enquanto elementos constitutivos da sociedade brasileira. Conclui-se que o embate ao racismo estrutural no espaço educacional necessita de um movimento contínuo de reflexão e ação crítica, mediante práticas pedagógicas que superem os paradigmas de um padrão de poder mundial com base na colonialidade, na modernidade e no eurocentrismo, de modo a possibilitar uma educação efetivamente inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação; Relações étnico-raciais; Formação docente; Identidade afro-brasileira

Introdução

Os debates teóricos acerca da educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira são compreendidos como essenciais a fim de analisar as



continuidades e modificações de um modelo educacional estruturado pelos moldes da colonialidade e subalternização da população afrodescendente. Ações legais, como a instituição da Lei nº 10.639/2003 referente à obrigatoriedade do estudo de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar representou um movimento importante na busca por uma sociedade menos desigual e excludente. Porém, faz-se necessária uma ação mais efetiva no ambiente escolar, tornando-se vital uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e saberes docentes a fim de legitimar-se uma pedagogia antirracista.

Desse modo, a presente pesquisa, de natureza qualitativa e baseada no processo de levantamento bibliográficos, se dispõe a analisar os principais referenciais teóricos que tratam as questões étnico-raciais relacionados à formação docente e à identidade afro-brasileira. A partir de determinados autores, como Munanga, Gomes, Müller, Coelho e Tardif, este estudo apresenta que, além dos aspectos legais e documentos curriculares, é necessário um envolvimento pedagógico dos educadores em reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo um ambiente escolar mais justo e equitativo.

Revisão da literatura

A revisão de literatura refere-se sobre a seleção de referenciais teóricos a fim de subsidiar a presente pesquisa, fundamentada a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, nos quais foram analisados livros, artigos, dissertações e trabalhos acadêmicos diversos. A escolha desses teóricos justifica-se em razão da maior frequência de suas publicações, a atualidade de seus trabalhos, além de serem autores com reconhecimento no âmbito nacional e internacional. Segundo Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 45).

Relações Étnico-Raciais e Formação Docente

O ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar se constitui como uma das ações afirmativas inseridas em um contexto que visa a reparação de erros



históricos cometidos à população afro-brasileira. Assim, além da promoção de um currículo que possa abranger a apresentação de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, especificamente nas áreas de Artes, Literatura e História, de acordo com Müller e Coelho (2013), entende-se também haver a necessidade de que tais ações possam abarcar um conjunto de práticas e saberes inerentes aos processos de formação inicial e continuada docente (Müller; Coelho, 2013, p. 48).

Deste modo, no que se refere às práticas e saberes docente em sua amplitude, Maurice Tardif (2014) complementa que:

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente. (Tardif, 2014, p. 12-13).

Portanto, os conteúdos que balizam o ensino das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro devem considerar não somente as questões referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, mas devem abranger a sua plenitude, isto é, ao entendimento de que esses saberes são produzidos socialmente, em um contexto e condicionantes histórico-sociais, assim como o desenvolvimento de princípios referentes à cidadania, democracia e liberdade, visando a justiça social, por meio de uma educação inclusiva (Müller; Coelho, 2013).

Sobre o caráter inclusivo em que se insere a educação das relações étnico-raciais no ambiente educacional brasileiro, mais especificamente sobre a legislação alusiva às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo Müller e Coelho (2013):

A lei e seus aportes encaminham duas questões correlatas. De um lado, ela promove a inclusão de um conteúdo inédito na educação básica, embora pouco conhecido, mesmo na educação superior. Ela elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. De outro, demanda o abandono do mito da democracia racial, herança de



décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas. (Müller; Coelho, 2013, p. 50).

Nesse sentido, no que concerne a efetivação de ações e políticas afirmativas, em especial, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, referente à formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propõe-se o estímulo à formação de profissionais da educação a fim de que sejam qualificados para modificar a realidade da educação brasileira, ainda excludente e racista (Monteiro, 2013, p. 69).

Todavia, mesmo com o reconhecimento de que as ações legislativas possuem uma condição impulsionadora para a execução da educação das relações étnico-raciais, ainda assim não necessariamente tais medidas se concretizariam em ações afirmativas plenamente satisfatórias, visto que, para a efetivação de tais transformações, necessita-se o desenvolvimento das práticas docentes, no decorrer do cotidiano escolar, por meio do contato entre os professores e os seus alunos, de modo em que se problematize e reflita sobre o contexto na qual estão inseridos (Ribeiro; Mendes; Brisola, 2019, p. 46).

Aliás, sobre o caráter reflexivo da prática docente, conforme o conceito de profissional reflexivo na educação, desenvolvido por Schön (1993), entende-se que a atuação do profissional docente estabelece uma relação reflexiva indispensável ao seu trabalho, isto é, o professor é detentor da capacidade de refletir sobre a sua ação, possibilitando adentrar-se em um processo sucessivo de aprendizagem, representando uma qualidade decisiva da prática profissional (Schön, 1993).

Em suma, sobre as ações legislativas acerca da educação das relações étnico-raciais e suas efetivas implicações no sistema educacional brasileiro, Ribeiro, Mendes e Brisola (2019) apontam também para outros desafios e resistências:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem uma ressignificação profunda no currículo eurocêntrico e historicamente construído conteúdo da disciplina de História. Todavia, para além disso, os docentes apontam os limites e resistências do sistema. A falta de formação inicial, e de investimento em formação em serviço e a resistências às mudanças na matriz dos municípios. (Ribeiro; Mendes; Brisola, 2019, p. 49).



No entanto, ainda sobre as ações legislativas referentes às questões étnico-raciais, a efetivação da Lei nº 12.288/10, referente à instituição do Estatuto da Igualdade Racial, também determinou que competirá ao governo federal o estímulo às unidades de ensino superior, sejam públicas ou privadas, a fim de incorporarem “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2010, art. 13, inciso II).

Aliás, tão necessário quanto a persuasão dos profissionais da educação sobre a urgência de efetivação de políticas educacionais afirmativas e legislação relacionadas às questões étnico-raciais, são os subsídios de maneiras díspares, até mesmo pelo livro didático a ser utilizado na instituição escolar, que os professores recebem para a concretização de suas práticas docentes pertinentes com essa política (Costa, 2013, p. 85).

Todavia, mesmo com as diversas iniciativas, de caráter legislativo, acerca das questões étnico-raciais, de acordo com Müller e Coelho (2013), existe a verificação de que tais recomendações e normativas não foram efetivamente incorporadas no processo de formação docente, reduzidas a iniciativas pontuais, tanto na formação inicial quanto na continuada, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos e programas exclusivos voltados à grupos específicos de professores (Müller; Coelho, 2013, p. 52).

Dessa forma, ainda que seja perceptível os avanços, no âmbito legislativo, acerca das questões referentes à educação das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro, notam-se um cenário em que persistem as dificuldades para o enfretamento político e pedagógico, conforme considera Luiz Oliveira:

[...] a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. (Oliveira, 2010, p. 215).



Educação e Identidades Negra e Afro-brasileira

Em relação a questão da “identidade étnica”, ainda que pareça simplório, representa-se um conceito de grande complexidade para a sociedade brasileira. A respeito de uma seguinte questão, “qual é a sua cor?”, está pode significar respostas diversas, conforme a intenção de quem a fez a pergunta e o contexto social em que a foi realizada. Assim, a “questão da cor” mostra-se como uma condição desconfortável para algumas pessoas, tornado o processo de autoidentificação na sociedade brasileira em uma situação complexa e dificultosa (Müller; Santos, 2013, p. 91).

De certa forma, a identidade se constitui como um processo de construção que vai além de uma ação de autoidentificação, isto é, também depende de uma percepção e reconhecimento dos outros, o que pode acarretar distorções ou percepções depreciativas. Nesse sentido, Charles Taylor (1998) compreende que o não reconhecimento ou um reconhecimento impróprio da identidade pode ocasionar em danos profundos, pois o reconhecimento da identidade se constitui como uma exigência fundamental para a condição humana.

Além do mais, Gomes (2002) compreende que nenhuma identidade é constituída de forma isolada, ou seja, o processo identitário se estabelece de forma negociada durante toda a vida, seja consigo mesmo e em contato com o outro:

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 39).

A questão da identidade também se faz presente quando se considera analisar os problemas no sistema educacional brasileiro, pois não se pode excluir do contexto escolar as discussões que envolvem a construção dos ideais de democracia, cidadania e justiça social, ou seja, sem levar em consideração a diversidade étnica, racial e social, assim como as questões que envolvem o multiculturalismo no panorama educacional brasileiro. Entretanto, cada país deve elaborar os conteúdos



do seu multiculturalismo conforme as suas especificidades e condicionalidades sociais, étnicas e raciais (Taylor, 1998, p. 94).

Acerca das singularidades que constituem a diversidade étnica, racial e cultural da sociedade brasileira, Munanga (2013) entende que o processo de migração dos africanos ao território brasileiro se constituiu de modo completamente dessemelhante quando se compara com as migrações de europeus, asiáticos, árabes, judeus e outros deslocamentos populacionais.

Dessa forma, sobre a peculiaridade do processo histórico de formação da identidade afro-brasileira, Munanga compreende que:

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se ouve um discurso ideológico articulado sobre identidade branca e amarela, justamente porque os portadores de pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros negros (Munanga, 2013, p. 26).

Todavia, mesmo com essas trágicas condicionantes históricas e sociais que marcaram profundamente a construção da identidade afro-brasileira, criou-se uma cultura de resistência a partir desses africanos e seus descendentes, que iria marcar fortemente a cultura e identidade brasileira, ao ponto de se constituírem em símbolos e ícones nacionais, como o samba, a feijoada, o futebol, o carnaval, as mulatas etc. (Munanga, 2013).

Nesse sentido, ainda que esses africanos e seus descendentes tenham sido deslocados forçosamente e violentamente de suas heranças culturais, estes não se destituíram completamente de sua memória coletiva, de modo que se perpetuaram na sociedade brasileira enquanto práticas, saberes, técnicas e expressões culturais. Assim, no que diz respeito a herança cultural africana no Brasil, segundo Munanga:

Assim se mantiveram as primeiras manifestações artísticas afro-brasileiras, uma arte sem dúvida no início religiosa, funcional e utilitária; as manifestações da herança cultural africana em todo o Brasil, do norte ao sul e do leste ao oeste, como ilustrado pelo candomblé da Bahia, o batuque do Rio Grande do Sul, o Xangô de Recife, os Congados de Minas Gerais, o Bumba Meu Boi do Maranhão, os Maculelê



e Maracatu do Recife, o Jongo de São Paulo e outras numerosas manifestações musicais, culinárias, esportivas etc. (Munanga, 2013, p. 27).

Entretanto, apesar da construção dessa cultura de resistência, a partir da herança cultural africana no processo de formação da identidade nacional brasileira, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes foram subordinados a uma violência cultural simbólica tão expressiva quanto a violência física do cativo, como por exemplo, por meio da submissão de um modelo educacional monocultural e eurocêntrico, além de excludente e discriminatório (Munanga, 2013, p. 28).

Assim, mediante a essa estrutura de violência cultural simbólica que se constituiu o modelo educacional brasileiro, nota-se que a questão da identidade cultural dos alunos afrodescendentes muitas vezes era excluída do sistema educacional formal, ou então, quando proporcionada no livro didático, se dava sob um viés distorcido e estereotipado (Munanga, 2013).

No decorrer do processo de construção histórico-cultural do Brasil, optou-se, portanto, por privilegiar a composição de um ensino monocultural e eurocêntrico, na qual a condição da população afrobrasileira se dava apenas de forma folclórica, ou seja, não se constituindo como parte da “cultura brasileira no plural e sua identidade nacional” (Munanga, 2012, p. 11).

Além do mais, Kabengele Munanga continua sustentando que:

O primeiro fator constitutivo da identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações (Munanga, 2012, p. 12).

Para reverter tal condição excludente e estereotipada acerca da identidade da população afrodescendente, se faz necessário que, entre outros fatores, que se busque a revisitação dos estudos e pesquisas sobre a história do negro no Brasil, de modo que provoque uma transformação na forma de compreensão sobre a sua real importância na formação da sociedade brasileira, ou seja, constituindo-se na superação da compreensão da população negra sob a ótica exclusiva enquanto um grupo “incapaz”, “dócil”, “inferior” e “passivo” (Müller; Santos, 2013, p. 90).



Sobre o processo de construção da identidade da população afrodescendente no Brasil, visando a superação de uma historiografia que apresente uma imagem meramente estereotipada e limitada da população negra, Kabengele Munanga segue afirmando que:

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (Munanga, 2012, p. 10).

Do mesmo modo, o uso da História enquanto instrumento de dominação de uma parcela da população é uma das táticas que possibilita a perpetuação de seu controle e comando. Assim, da forma em que se deu a transmissão de uma história oficial em que apenas destacava personalidades da classe dominante, expressada por uma elite branca, fez com que se reproduzisse uma percepção de passividade e subalternidade da população afrodescendente, introjetando um sentimento de desvalorização e negação de si (Müller; Santos, 2013, p. 93).

Como contraponto de tais condicionantes excludentes à população negra, Kabengele Munanga entende que a educação possa representar uma “possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2013, p. 29).

Para a população afrodescendente, a instituição escolar sempre se constituiu enquanto referência para a possibilidade de mudança e superação de suas condições de vida, promoção profissional e de classe, além da assimilação de qualidades que possibilitariam sua inserção social (Müller; Santos, 2013).

Aliás, sobre o ambiente escolar, este não se constitui enquanto um local neutro e imune de preconceitos e discriminações, conforme analisa Vera Candau:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora



da escola. Desse modo as formas de relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas; podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar (Candau apud Santos, 2007, p. 27).

Em continuidade à reflexão do ambiente escolar enquanto um microcosmo social, Nilma Lino Gomes (2002) entende que “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2002, p. 39).

Além disso, levando-se em consideração esta condição de “discriminação no espaço escolar”, nota-se como é dificultoso e complexo para um aluno afrodescendente desenvolver suas relações sociais em um ambiente em que se impera uma “cultura racista”. Dessa forma, “a escola passa a ser um ambiente de negação de sua identidade, desvalorização de sua cultura e subalternização de sua personalidade” (Müller; Santos, 2013, p. 97).

Gomes (2002) entende que o ambiente escolar pode ser considerado enquanto um dos espaços em que seja capaz de interferir na constituição da identidade negra, ou seja, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

Nesse contexto educacional, em que, historicamente, se predominou uma abordagem etnocêntrica, marcadas por um conjunto de políticas de branqueamento e, conseqüentemente, de supressão da população negra e afrodescendente, mostra-se a importância de tais mudanças recentes acerca da “elaboração e promulgação de leis específicas que ampararam o respeito à diversidade de suas identidades e ampliaram as possibilidades de acesso, de permanência e de participação da população afrodescendente no universo escolar” (Ribeiro; Souza, 2015, p. 31).

Assim, diante deste cenário sensivelmente excludente e desigual, apresenta-se um panorama desafiador aos educadores brasileiros, de modo que possam realizar ações afirmativas que buscam o resgate da história dos negros no Brasil, além da



promoção e difusão de seus personagens e saberes, em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre os desafios e resistências em relação à implementação de políticas e ações afirmativas referentes às questões étnico-raciais por meio da educação, Ribeiro e Souza (2015) afirmam e complementam que:

[...] as leis ainda aguardam por sua aplicação e disseminação para a real inserção do aluno negro e o combate ao racismo no universo escolar. Ainda é necessário um trabalho pedagógico voltado para a eliminação do racismo para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público de igualdade de tratamento e oportunidades (Ribeiro; Souza, 2015, p. 37).

Portanto, o ambiente escolar pode-se constituir enquanto um local de reprodução da sociedade como ela é, todavia, nesse mesmo local também existe a possibilidade de transformação desta condição social. Ou seja:

[...] é através do cotidiano escolar que se conhecem muitas produções afro-brasileiras que escapam ao conhecimento da sociedade. É a escola que permite, muitas vezes, que práticas, valores e conteúdos culturais permaneçam vivos, bem como sejam transmitidos e preservados (e até mesmo ressignificados), tecendo outros conhecimentos (Müller; Santos, 2013, p. 95).

Método

No percurso de construção de um estudo científico, o método é caracterizado a partir da definição das etapas em que o investigador deve percorrer a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. Sobre a pesquisa científica, entende-se como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 43).

Além disso, em relação à definição de método, de acordo com Marconi e Lakatos:



O método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Marconi; Lakatos, 2007, p. 91).

A opção pelo método a ser utilizado em uma pesquisa científica está diretamente ligada à característica da natureza e da especificidade do objeto em análise. Sendo assim, o presente estudo assinala-se como um trabalho de natureza aplicada, isto é, que esteja relacionado ao desenvolvimento e elaboração de novos processos e produtos. Dessa forma, há a necessidade de que a pesquisa de natureza aplicada construa seu foco de ação ao redor dos problemas observáveis nos grupos e sujeitos sociais, isso pois:

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais (Gil, 2008, p. 27).

Quanto a abordagem da pesquisa, optou-se por uma investigação do tipo qualitativa, com ênfase nos estudos dos fenômenos e processos de construção das realidades e dimensões socioculturais. Sendo assim, Minayo (2017) afirma sobre as especificidades da pesquisa qualitativa que:

[...] busca a “intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p. 2)

Portanto, adotou-se para este estudo a pesquisa qualitativa e o levantamento bibliográfico, de modo em analisar as relações étnico raciais no âmbito educacional, a partir de uma análise mais crítica a partir dos estudos dos principais intelectuais e referências sobre essa temática. A abordagem qualitativa visa compreender os



significados, contextos e impressões, de modo a valorizar a subjetividade e a complexidade dos atores sociais.

Resultados e discussão

Ao analisar os principais referenciais teóricos acerca da temática das relações étnico-raciais na esfera educacional, assim como o processo de formação docente e identidade afro-brasileira, observam-se certos desafios a serem enfrentados na busca por uma educação transformadora.

Desse modo, para a superação dos obstáculos e dificuldades alusivos ao contexto da educação das relações étnico-raciais do ambiente de ensino brasileiro, é preciso que, além da inclusão dos conteúdos específicos de tais questões no currículo escolar, se faz necessário também o “desenvolvimento de práticas que permitam uma “demolição” dos estereótipos que subjazem a estes estudos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África na História da humanidade” (Müller; Coelho, 2013, p. 54).

Além disso, refletir sobre as práticas educacionais acerca das questões étnico-raciais apresenta-se como um caminho para a superação de culturas hegemônicas e discriminatórias, e que aponte para uma descolonização do exercício pedagógico e para a concretização de uma pedagogia antirracista, caracterizada pela decolonialidade e desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, contemplando de forma equânime as pluralidades, rejeitando discriminações ou desigualdades na educação escolar.

Considerações Finais

A partir das análises dos referenciais teóricos que fundamentam as relações étnico-raciais na esfera educacional, observa-se que o sistema escolar brasileiro ainda enfrenta diversas dificuldades, principalmente em relação à efetivação de práticas pedagógicas que visem à superação do padrão de um sistema-mundo com base na colonialidade, na modernidade e no eurocentrada. Portanto, uma formação docente voltada para uma pedagogia crítica e transformadora mostra-se de



fundamental importância de modo a valorizar e incluir a história e cultura que representam a população afro-brasileira.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

COSTA, Cândida Soares da. Dez anos de implementação da Lei nº 10.639/2003: algumas evidências. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria:** Revista De Estudos De Literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. Limites da formação de professores para a educação antirracismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 63-77.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 89-102.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-33.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

OLIVEIRA, Luiz F. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. 237f.



RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MENDES, Eliane Sodré; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. História oral e professores de história: um estudo das diretrizes nacionais para a educa o das rela es étnico-raciais. **História em revista**, v. 25, p. 32-54, 2019.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, H. P. Um estudo sobre legisla o recente: negro, direitos, diversidade e educa o. **Revista Ciências Humanas**, v.8, p.30 - 38, 2015.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as rela es raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SCH N, Donald. **Le praticien r flexif:   la recherche du savoir cach  dans l'agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e forma o profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.