

Da exclusão à formação para a inclusão no contexto da educação das relações étnico-raciais: relato autobiográfico

From exclusion to training for inclusion in the context of education for ethnic-racial relations: autobiographical report

De la exclusión a la formación para la inclusión en el contexto de la educación para las relaciones étnico-raciales: informe autobiográfico

Tatiana Cristina Vasconcelos¹

Thainara Santos¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1908>

Resumo: A educação étnico-racial tem se tornado tema cada vez mais relevante nas discussões sobre formação de professores(as), justamente pelos desafios e silenciamentos no contexto escolar. Visando contribuir com o debate, este estudo tem como objetivo apresentar um relato autobiográfico sobre o processo de escolarização de uma professora negra em formação, visando problematizar a importância da educação das relações étnico-raciais. Assim, pautadas na linha de pesquisa autobiográfica, que contempla a memória docente como forma de reflexão para desenvolvimento acadêmico-profissional, apresentamos um relato autobiográfico que encontra-se organizado em função da escolarização de uma menina negra e da formação inicial de uma professora negra. Considera-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento das políticas e práticas antirracistas na educação brasileira, é necessário mapear e analisar as ações pedagógicas que vêm sendo realizadas nas escolas e nas universidades, sendo importante ouvir os principais sujeitos desse processo.

Palavras-chave: educação étnico-racial; formação de professores(as); pesquisa autobiográfica.

Abstract: Ethnic-racial education has become an increasingly relevant topic in discussions about teacher training, precisely because of the challenges and silences in the school context. Aiming to contribute to the debate, the objective is to present an autobiographical account about the schooling process of a black teacher in training, aiming to problematize the importance of education for ethnic-racial relations. Thus, based on the line of autobiographical research that considers

¹ Universidade Estadual da Paraíba

teaching memory as a form of reflection for academic-professional development, we present an autobiographical report that is organized according to the schooling of a black girl and the initial training of a black teacher. It is considered that to advance the understanding of the development of anti-racist policies and practices in Brazilian education, it is necessary to map and analyze the pedagogical actions that have been carried out in schools and universities, and it is important to listen to the main subjects of this process.

Keywords: ethnic-racial education; teacher training; autobiographical research.

Resumen: La educación étnico-racial se ha convertido en un tema cada vez más relevante en las discusiones sobre la formación docente, precisamente por los desafíos y silencios en el contexto escolar. Con el objetivo de contribuir al debate, el objetivo es presentar un relato autobiográfico sobre el proceso de escolarización de una profesora negra en formación, con el objetivo de problematizar la importancia de la educación para las relaciones étnico-raciales. Así, a partir de la línea de investigación autobiográfica que considera la enseñanza de la memoria como una forma de reflexión para el desarrollo académico-profesional, presentamos un informe autobiográfico que se organiza según la escolarización de una niña negra y la formación inicial de una profesora negra. Se considera que para avanzar en la comprensión del desarrollo de políticas y prácticas antirracistas en la educación brasileña, es necesario mapear y analizar las acciones pedagógicas que se han llevado a cabo en escuelas y universidades, y es importante escuchar las principales personas de este proceso.

Palabras clave: educación étnico-racial; formación de profesores; investigación autobiográfica.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, sob vários enfoques, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem se tornado uma temática relevante no contexto das discussões sobre formação de professores(as), justamente pelos desafios e silenciamentos desse tema nas escolas. Assim, o assunto tem se constituído em relevante objeto de trabalhos e debates acadêmicos, com o objetivo de melhor compreender os múltiplos fatores associados (Araújo; Soares, 2019; Coelho; Coelho, 2021). Portanto, considera-se que a formação de professores(as) é central para a construção de uma educação antirracista na escola e na universidade, que oportunize aos sujeitos construir suas identidades com consciência.

Historicamente, percebe-se como a cultura ocidental foi constituída sob uma racionalidade com base em uma concepção eurocêntrica de história e de cultura (Fontenele; Cavalcante, 2020). Nesse sentido, o conhecimento considerado válido é aquele produzido por um grupo seleto de especialistas, localizados nos locais de poder, que criam e explicam os fenômenos físicos, naturais e sociais pautados apenas em uma concepção dominante, negando outras possibilidades de culturas (Ribeiro; Gaia, 2021).

A partir dessa concepção, o tratamento concedido à história africana e aos africanos nos manuais escolares é repleto de estereótipos, mitos e imagens negativas, que permeiam o imaginário social brasileiro. Com exceções evidentes, mas não majoritárias, uma série de imagens negativas são a base da nossa formação identitária, e isso traz consequências diversas para meninos e meninas pretas(os) (Haves, 2019).

Como forma de enfrentamento, desde a década de 1960, é crescente o movimento de grupos e povos excluídos do processo de produção do conhecimento que reivindicam o reconhecimento de sua cultura e suas formas de organização social. Nesse contexto, defendemos que a escola não pode mais se abster de não apenas inserir alunos(as) de diferentes grupos étnico-raciais, mas de efetivamente incluí-los(as) (Santos, 2023; Maldonado-Torres, 2019).

Nesse viés, o movimento negro no Brasil fortalece sua luta a partir da década de 1980, reafirmando sua identidade negra e denunciando o racismo na sociedade brasileira. Assim, pode ser considerado um sujeito coletivo, um ator político e um(a) educador(a). De acordo com Reis e Andrade (2018) o Movimento Negro é um(a) educador(a), pois faz a tradução das discussões teóricas que ocorrem nas universidades para a população negra fora dela. Graças ao movimento negro e aos negros em movimento de luta decolonial, a educação brasileira passa por processos de mudanças no sentido da afrocentricidade (Nascimento, 2009; Santos, 2023).

No campo da legislação educacional, podemos citar, por exemplo, a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e seu impacto na educação (Rodrigues; Baroni; Honorato, 2023). A Educação das Relações Étnico-Raciais configura um movimento de mudança no interior de uma dada sociedade que se estabeleceu a partir de processos de dominação e de controle das culturas. Assim, objetiva interrogar a colonialidade do saber e do poder ao indagar a universalização de saberes, bem como desconstruir crenças, valores e critérios de validação dos conhecimentos.

Nesse contexto, a partir da primeira metade dos anos noventa, o panorama dessa produção começou a se transformar, tanto quantitativa como qualitativamente. Essa transformação foi impulsionada pelos dispositivos legais e normativos, fruto dos movimentos sociais, mas também devido ao aparecimento de novas pesquisas que abordam multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores(as) (Souza, 2017).

Segundo Ribeiro e Gaia (2021), os movimentos sociais, nos últimos trinta anos, têm empenhado as lutas mais avançadas de nossos tempos. Tais movimentos são compostos por aqueles e aquelas explorados(as) e oprimidos(as) pelo sistema moderno ocidental, que não aceitam tal posição de subalternidade. Nas palavras de Santos (2010, p. 15), “[...] *sujeitos* que são decoloniais e decolonizadores, porque suas lutas emergem da ferida colonial, seus corpos e espíritos são explorados e classificados pelo processo moderno colonial”.

Diante do exposto, nossa principal questão norteadora do texto foi: como se dá a trajetória escolar e de formação de uma professora negra? Buscando responder a essa pergunta, partimos da ideia de que a memória de uma futura professora é muito importante; assim, as narrativas autobiográficas podem ser um recurso metodológico importante para serem abordadas em um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia. Enquanto professora-aprendiz, pedimos licença aos leitores para, em alguns momentos do texto, usar a primeira pessoa do singular, e em outros a primeira pessoa do plural, tendo em vista que esse texto é fruto de uma construção colaborativa entre a professora em formação e a orientadora.

A seguir, iremos apresentar algumas reflexões e cenas experienciadas no processo de construção da minha identidade como professora preta, desde o período em que fui menina na escola, até os momentos em que vivenciei o processo de formação de professoras em uma universidade pública. A escolha desse tema se deve ao fato de que, enquanto mulher negra, aluna e professora da Educação Básica em formação, busco construir um conhecimento a partir do lugar de um sujeito-nativo que experiencia as nuances de ter sido uma aluna a qual vivenciou processos de exclusão *na e pela* pele, que teve muitas questões da minha identidade historicamente silenciadas, mas também foi nesse processo que fui me constituindo e aprendendo, a partir de conhecimentos posicionados diante do racismo, machismo e patriarcalismo.

Destarte, o objetivo desse artigo é apresentar um relato autobiográfico sobre o processo de escolarização de uma professora negra em formação, visando problematizar a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas.

No contexto do desenvolvimento atual das pesquisas educacionais com abordagem qualitativa, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que os estudos com/e sobre histórias de vida de professores(as) vêm

adquirindo (Bueno, 2002). Portanto, decidimos desenvolver o artigo com base na metodologia autobiográfica. De acordo com Raghoneti (2004, p. 1), a pesquisa autobiográfica apresenta-se como “um dos caminhos para que os futuros professores identifiquem, em seus processos de formação as raízes nas quais se aninha o sentido do sentido do si mesmo e da profissão que irá exercer”. Assim, este trabalho é pautado na linha de pesquisa autobiográfica, que contempla a memória docente como forma de reflexão para o desenvolvimento acadêmico-profissional (Gonçalves; Romero; Amorin, 2020).

Destaca-se, assim, a importância de compreender a história que perpassa a formação do(a) professor(a), observando, dentro da historicidade, aspectos que contribuíram ou foram marcantes para o trajeto, pois consideramos que a educação é assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

2 UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO DA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA PRETA: DA EXCLUSÃO À FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SANFOKA: retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro (Santos, 2023, p. 11).

Sou uma mulher negra, de ascendência africana, possuidora de todas as características afrodescendentes físicas visíveis: cor da epiderme, cabelos crespos e olhos castanhos escuros... Estou com 24 anos, mas há apenas quatro que me autodeclaro como mulher negra. Durante 20 anos, não me reconhecia como uma pessoa preta, devido a poucas oportunidades que tive de valorização e de reconhecimento do meu passado e dos elementos necessários à construção da minha identidade afrocentrada.

Atualmente compreendo que, para reinterpretar o presente, é essencial compreender o passado e buscar inspiração na nossa ancestralidade negra, frequentemente negada e apagada. Para iniciar a escrita sobre minha trajetória, foram necessários cerca de 15 dias de reflexão. Nesse sentido, concordo com Teixeira e Cruz (2020), ao afirmarem que trazer a memória implica revisitar e refletir sobre nossas experiências passadas, em um processo de interação entre os eventos ocorridos e suas consequências, em um contexto propício à produção

de conhecimento. O emprego de narrativas autobiográficas facilita o diálogo entre as esferas pessoais, acadêmicas e profissionais, as quais naturalmente se entrelaçam e se complementam, mantendo sempre em vista o panorama mais amplo que as envolve.

Rememorar como foram os anos na escola me fez pensar como sou forte e como minha vida sempre esteve cheia de possibilidades, de caminhos a serem seguidos. Também refleti no quão importante é a presença da temática afro-brasileira e indígena sendo pautada no cotidiano escolar, no sentido de possibilitar espaços de reconhecimento e reflexão sobre a nossa ancestralidade e a do nosso povo brasileiro.

A história do Brasil contada nas escolas nem sempre revela as trajetórias que os diferentes povos traçaram, e nem sempre ultrapassam as datas comemorativas. O currículo e as práticas pedagógicas negligenciam as múltiplas formas de participação que os povos originários tiveram na construção da nação e na formação da identidade cultural. Muitas vezes, o ensino se fundamenta na perspectiva do herói branco e do colonizador europeu, marginalizando grupos que, ao longo dos tempos, não se fizeram representados, pois foram marginalizados e invisibilizados (Peixoto; Santos, 2021).

A seguir, irei apresentar algumas memórias sobre minha trajetória de escolarização, tanto no *tempoespaço* da escola como na universidade. Nasci na maternidade Instituto de Saúde Elpídio de Almeida, que fica localizada na cidade de Campina Grande, mas cresci e me desenvolvi na zona rural do município de Alagoa Nova, ambas no estado da Paraíba.

Sou fruto de um grupo familiar em que o ensino superior sempre foi visto como algo longe de se alcançar. Dentro do meu ciclo familiar, apenas uma pessoa conseguiu concluir o Ensino Médio, que foi a minha mãe, a qual, com muito esforço, conseguiu conciliar os estudos com o trabalho de doméstica. Meu pai estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental I, e disse-me que não conseguiu seguir adiante por ter uma família com uma dinâmica totalmente desestruturada.

Aos quatro anos, passei a residir na zona rural de uma cidadezinha chamada Alagoa Nova, localizada no interior da Paraíba. Com cerca de 20.849 habitantes, de acordo com o último Censo Demográfico, é uma cidade de poucas oportunidades. Aos 6 anos, ingressei no meu primeiro ano escolar. Sempre frequentei instituições de ensino público. Para escolha da escola, meus pais não usaram

muitos pré-requisitos para a seleção; sendo assim, fui matriculada na escola mais próxima de minha casa, objetivando facilitar a locomoção que seria necessária no dia a dia. Tal escola ficava localizada na zona rural, e era nomeada “Escola Infantil e Fundamental São Tomé”, o mesmo nome do sítio em que resido.

O meu processo de alfabetização ocorreu a partir dos 6 anos de idade. Pelo fato de ter entrado fora da faixa etária pré-estabelecida pelas instituições, fui matriculada diretamente na alfabetização. No ano seguinte, me colocaram para repetir a mesma série, por ter sido o meu 1º ano escolar e não “ter dado tempo de adquirir os conhecimentos necessários para concluir o processo de alfabetização”, segundo relatos da minha mãe.

No primeiro ano escolar, tive uma professora maravilhosa, Tia Fatinha, como carinhosamente é tratada. Ela dizia que exercia a profissão porque amava o que fazia, e transbordava no toque e nos gestos o seu amor por absolutamente tudo em que estava envolvida. Foi ela quem me alfabetizou e me incentivou a ler, principalmente com gibis da Turma da Mônica. Mas em nenhum dos textos tinha uma criança negra nas imagens. Mesmo repetindo o ano, tive a sorte de novamente estudar com Tia Fatinha.

No ano seguinte, tive uma professora totalmente reversa: rígida ao extremo, com condutas agressivas e discriminatórias. Lembro bem que sempre tive grandes dificuldades quando se tratava de atividades de matemática, o que piorou após o dia que adormeci na aula e a professora me acordou, batendo com o apagador de quadro na minha mesinha, forçando-me a ir resolver um problema matemático no quadro. Dali em diante, o trauma ficou enraizado, pois se antes tinha dificuldades, a partir desse episódio totalmente negativo, minha relação com os números só piorou, e segui empurrando tudo que envolvia cálculos “com a barriga”.

Nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a situação se agravou com a presença de uma professora ainda mais cruel. Ela adotava atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios sutis. Conforme Vasconcelos *et al.* (2004), o termo “preconceito” tem sido usado para descrever a adoção de atitudes ou posicionamentos negativos em relação a pessoas que fazem parte de um grupo, em função de aspectos percebidos como negativos. Assim, lembro-me da professora dizendo que o preconceito racial era proibido por lei, mas, ao mesmo tempo, a professora sempre dizia que eu era uma “coitadinha” por vivenciar isso na escola.

Como eu não percebia essas atitudes por parte das outras crianças, isso não me afetava tanto naquela época.

A partir do Ensino Fundamental II, passei a vivenciar os piores anos do meu processo de escolarização. Ao concluir o 5º ano, foi necessário realizar a transferência de escola e ir “estudar na cidade”. Naquela época, senti que iria vivenciar o sonho de estudar fora, algo que todos os alunos do sítio esperavam com muita expectativa, visando desfrutar de um espaço mais amplo e estudar as várias disciplinas, principalmente inglês. Com o passar dos dias, todo aquele cenário mágico foi sumindo aos poucos. Meu sonho foi perdendo o brilho e o encanto de frequentar diariamente aquele ambiente não existia mais.

Naquele lugar, enfrentei a rejeição dos meus colegas devido às minhas características físicas: cabelo crespo, nariz achatado e pele negra. Essa rejeição manifestava-se de forma cruel, com meus colegas me atacando diariamente com palavras carregadas de preconceito e discriminação. Essa constante hostilidade teve um impacto profundo em mim, levando-me a experimentar um estado de depressão. A partir daí, passei a apresentar um declínio em relação ao meu rendimento escolar, psicologicamente estava totalmente abalada, não conseguia dar os passos necessários que a escola exigia. Eu chorava bastante e me sentia feia e inferior.

Assim, minha mãe decidiu transferir-me para outra escola, assumindo o papel de acompanhar-me diariamente, já que estava desempregada naquele momento. Apesar dos esforços dela para ajudar-me a lidar com o racismo, o constrangimento psicológico era tão intenso que não consegui dar continuidade ao ano letivo de 2010. A vida perdeu sua cor e sentido, levando-me a abandonar a escola naquele ano. O abandono escolar tornou-se uma “solução”. Nesse período, minha mãe optou por contratar uma professora particular para dar aulas em casa, utilizando o capital financeiro proveniente de suas vendas de roupas na época.

Nos relatos apresentados, fica evidente a intensa influência do racismo na estrutura social brasileira, permeando sua cultura e história, manifestando-se em diferentes aspectos da vida. Como resultado, ele contribui para a persistência das desigualdades no país. Assim, para superar essa condição, é crucial reconhecer a existência dessa discriminação e compreender suas várias formas nas relações sociais, sem perder de vista a necessidade de uma transformação profunda rumo a uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Podemos dizer que a ideologia racista utiliza o corpo negro e as suas características como um meio de classificação de inferioridade, negando os elementos que compõem a identidade, começando pelo cabelo. Isso tem um impacto significativo nas experiências e nos relacionamentos desses indivíduos. As crianças, enquanto crescem no ambiente escolar, absorvem e internalizam mensagens sobre sua própria identidade e suas características. Essas interações moldam suas escolhas, suas posturas e seu desenvolvimento, e elas são influenciadas por marcadores raciais e culturais. Infelizmente, para crianças negras, esses marcadores são frequentemente representados de maneira negativa, permeados por estereótipos e preconceitos, o que pode afetar profundamente sua autoestima e seu bem-estar emocional (Teixeira; Cruz, 2020).

No ano de 2011, fui inserida novamente no ambiente escolar, na tentativa de me integrar ao espaço. Estrategicamente, a minha família conversou com a direção escolar, explicando minha situação, para que me colocassem na mesma sala que uma prima, de forma que eu não me sentisse sozinha. E, assim, estudei com minha prima durante os 4 anos do Ensino Fundamental II.

Quando iniciei o Ensino Médio na mesma escola, deparei-me com um novo desafio: continuar os estudos sem a presença da minha prima. Embora meus pais não me acompanhassem tanto como antes, sempre garantiram o necessário para minha educação, mobilizando recursos financeiros para suprir minhas necessidades escolares. Aos 15 anos, ganhei um notebook da minha avó, para auxiliar nos estudos, porém, ainda não tínhamos internet em casa. Para acessá-la e realizar pesquisas, eu precisava me deslocar até a casa da minha tia. Foi a partir desse acesso à internet que busquei estratégias para desenvolver minha independência emocional e enfrentar a discriminação racial.

Os conteúdos do Ensino Médio eram voltados à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estudávamos de forma superficial sobre história, e nem sequer se trabalhava, em sala de aula, o que é ser afro-brasileiro, sobre o que é ser negro e as lutas que enfrentamos. Via-se muito sobre escravidão de forma bem negativa, e, como muitos jovens, eu me envergonhava de declarar minha negritude e que não me sentia representada por escravos.

Durante todos os anos, não me lembro de uma aula que tenha trazido a questão dos negros para além do processo de escravidão. Nada era dito sobre ancestralidade africana, só conteúdos abordados pela ótica eurocêntrica. Nenhuma aula,

nem mesmo dos(as) professores(as) negros(as), abordava a questão das relações étnico-raciais. E, infelizmente, meu sentimento de inferioridade só continuava.

Nesse contexto, as discussões sobre o racismo revelam desdobramentos nas experiências individuais, que se entrelaçam com outras ideologias presentes nas dinâmicas de poder. Esses conflitos não apenas evidenciam outras formas de desigualdade, mas aumentam a violência dirigida a grupos específicos em vários contextos. A imersão na cultura racista do Brasil afeta os indivíduos que se desenvolvem nessa sociedade, perpetuando um ciclo de formação desigual, como já mencionado. Dessa forma, o sujeito negro, como parte e produto dessa realidade, encontra-se em uma posição de discriminação, tanto em relação a si mesmo quanto aos outros (Teixeira; Cruz, 2020).

Em 2017, cheguei ao 3º ano do Ensino Médio, período em que todos os jovens ficam tensos para realizar as provas do ENEM. Consciente de que meus pais não tinham condições de pagar por cursinhos preparatórios, sabia que era o momento de assumir a responsabilidade pelo meu futuro. Busquei todos os aulões gratuitos disponíveis e segui as dicas dos professores em sala de aula. Com esforço e dedicação, alcancei a meta de concluir o Ensino Médio, sentindo-me como se tivesse ganhado um campeonato olímpico de tanta alegria. Além disso, consegui construir alguns laços verdadeiros de amizade durante esse período escolar.

Após concluir o Ensino Médio, percebi que era capaz de alcançar mais longe, e minha determinação para conquistar crescia. O momento da prova do ENEM trouxe ansiedade, mas, no final, obtive um bom resultado. Após um ano na lista de espera, em 2019, recebi a aprovação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para cursar Pedagogia. A notícia trouxe grande felicidade e orgulho para toda a minha família. O início das aulas na universidade foi desafiador, pois eu me cobrava constantemente e temia cometer erros ou ter dificuldades nas disciplinas. No entanto, mantive meu empenho diário nos estudos. Cheguei à universidade sem conhecer nenhum colega, mas, aos poucos, fui me socializando por meio dos trabalhos em grupo.

A vida universitária representou uma nova jornada para mim, proporcionando oportunidades para desafiar e superar preconceitos enraizados. Rompi com a noção de que os ateuos são pessoas ruins e egocêntricas e ampliei minha compreensão sobre alteridade, diversidade religiosa, sexual e de gênero. Participar de aulas e palestras esclarecedoras sobre a experiência negra no Brasil e os fatores

que contribuem para o apagamento da história de nossos ancestrais foi gratificante e enriquecedor. A oportunidade de estar na universidade foi verdadeiramente transformadora, permitindo-me realizar diversas descobertas sobre mim mesma e sobre o mundo.

Ao longo dos semestres, diversas experiências marcaram meu desenvolvimento ao ampliar minha visão sobre o mundo, sobre os seres humanos e sobre mim mesma. No componente curricular de Direitos Humanos, descobri minha paixão pelo conteúdo e iniciei a construção da minha identidade como mulher negra. Esse processo teve início por meio de diálogos e reflexões mediados pela professora, e, com a participação da turma, ampliamos nossos conhecimentos em uma vivência de autonomia e emancipação.

Além disso, as aulas de Sociologia me ajudaram a compreender por que sofri racismo durante minha infância e adolescência, algo que, antes, era nomeado como bullying. Ao adquirir esses conhecimentos, percebi a importância da formação em pedagogia em minha vida e no impacto que desejo ter na vida de outros estudantes. Também compreendi a falta que faz a ausência de um currículo bem trabalhado sobre nossos antepassados ancestrais desde os anos iniciais escolares. Minha vontade de estudar conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e afrodescendente foi despertada, e a cada disciplina subsequente relacionada a esses temas, minha consciência de minha ancestralidade se fortalecia.

Eu esperava desejosamente para conhecer mais, e vi que no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia tinha uma disciplina nomeada de Cultura Afro-brasileira e Indígena. Contudo, em função da pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2)², dada a alta transmissibilidade, muitos países, inclusive o Brasil, adotaram medidas de isolamento de casos, o uso de máscaras faciais e medidas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, por meio das Portarias n. 343, 345, 356 e 473 (Brasil, 2020). Esse último decreto foi impactante para os estudantes e para toda a comunidade escolar, independentemente do nível de educação.

A pandemia afetou todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, que passou a ser desenvolvida com aulas remotas emergenciais, através de

² O novo coronavírus designado como *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2* (Sars-Cov-2), e como *Corona Virus Disease-19* (COVID-19) para a doença. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

plataformas virtuais. Toda a comunidade escolar foi pega de surpresa, tendo que se adequar às precauções que a pandemia exigiu e às orientações da OMS. Na UEPB, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020; logo, não pude estudar presencialmente sobre Cultura Afro-brasileira e Indígena. Enfrentamos muitos desafios, como a perda de pessoas queridas, o medo do desconhecido, e as questões financeiras afetaram ainda mais nosso aprendizado, pois muitos alunos não tinham celular ou computador, nem mesmo internet em casa para assistir às aulas síncronas.

Em 2020, embora já tivesse acesso à internet em casa, eu não possuía um notebook para me proporcionar o suporte necessário nos estudos. Essa situação era compartilhada por outros colegas da minha sala. Diante dessa realidade, a universidade implementou uma política chamada Auxílio Conectividade, que oferecia dois tipos de auxílio: um para a aquisição de equipamentos e outro para cobrir os custos com internet. Os alunos podiam se inscrever, comprovando sua necessidade para receber esse benefício. No meu caso, solicitei o auxílio para a compra do aparelho e fui contemplada. O notebook contribuiu significativamente para o meu progresso nos estudos e, por isso, sou grata à UEPB.

Estudar sobre Cultura Afro-brasileira e Indígena foi um ponto de partida crucial para meu processo de conscientização, proporcionando um senso de empoderamento e despertando uma crescente vontade de compreender mais sobre a educação das relações étnico-raciais. No entanto, algumas das minhas expectativas não foram totalmente atendidas. Embora os conteúdos abordados fossem relevantes para contextualizar o racismo que enfrentamos diariamente, especialmente na escola, senti falta de uma maior ênfase em como abordar essa temática com crianças e como lidar com situações de racismo que podem surgir no ambiente escolar.

Nesse processo de formação, compreendi que é no contexto histórico, político, social e cultural que as negras e os negros brasileiros constroem suas identidades. Assim, a identidade negra é uma construção pessoal e social, moldada de forma individual e coletiva, de maneiras diversas. No caso brasileiro, essa tarefa é ainda mais complexa, pois ocorre na interseção entre classe social, gênero e raça, em meio à ambiguidade do racismo brasileiro e à crescente desigualdade social.

Buscando aprofundar meus conhecimentos, finalmente, decidi elaborar meu artigo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática da educação das

relações étnico-raciais, motivada por algumas questões que me instigavam: será que a formação dos professores que são responsáveis pela formação de outros professores inclui esses conhecimentos? Será que a universidade está engajada na formação de concepções decoloniais? Como posso ser uma professora ativa no enfrentamento do racismo? Esses questionamentos nos convidam a refletir sobre a importância de termos, na academia, professores com uma base teórica sólida e com práticas responsivas, voltadas para a formação de professores da Educação Básica.

Considerando os processos de exclusão que vivenciei, mas destacando que experienciei um processo de formação em Pedagogia para a inclusão das questões étnico-raciais na minha vida e profissão, “[...] fui me percebendo militante e consciente para a luta antirracista. Cada vez mais me sentia negra, sem ressalvas, e não reduzida aos fenótipos, tanto nas esferas sociais e culturais” (Teixeira; Cruz, 2020, p. 435). Diante disso, alguns aspectos podem ser discutidos.

Percebi que, majoritariamente, somos oriundos de uma escolarização que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica. Desconhecemos as culturas dos povos não europeus que também tem suas singularidades na formação da nossa gente brasileira. Para enfrentar essa situação, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, atentar para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, assumirmos que há outras formas de conhecimentos, que muitas culturas mantêm uma relação de intimidade com a natureza e com o passado.

Numa perspectiva de formação para a inclusão, a Educação das Relações Étnico-raciais consolida processos de se formar e formar as identidades do povo negro, e ressalta que pessoas oprimidas, economicamente despossuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seus jeitos de ser, viver e pensar, apoiadas em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial e à sua condição social.

Além disso, percebemos que é necessária a criação de condições para que negros(as) e indígenas possam, cada vez mais, frequentar os sistemas escolares e não serem submetidos(as) à rejeição ou exclusão, com a garantia de que serão resgistradas e abordadas, de maneira equânime, as contribuições históricas e culturais de seus antepassados. Diante do exposto, concordamos com Lima e Brasileiro (2022), ao afirmar que debater sobre a produção do conhecimento das

relações étnico-raciais, em especial a cultura afro-brasileira, é reconhecer uma relação política, diante de um cenário ainda manchado pelo racismo.

No nosso processo de formação em Pedagogia, foi possível compreender as tramas históricas que fazem parte do nosso fazer pedagógico, mas também somos sensíveis às possibilidades que temos de reagir, de enxergar e de lidar com a diferença e a diversidade numa perspectiva alteritária, pois

O exercício de (re)olhar-se na tentativa de aproximar-se do início do fio que tece/teceu a trama do próprio mundo vivido, possibilita rever-se no cenário de um tempo/espacos de formação, e filtrar, das experiências vividas, das afecções sentidas, o movimento destes tempos/espacos históricos. Isto desafia a questionar o sentido que o ser humano, em especial, o ser humano professor atribui à formação profissional (Ranghetti, 2004, p. 1).

As histórias de vida são uma tentativa de reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, os acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas, comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida. Concordamos com Gonçalves, Romero e Amorin (2020) quando afirmam que é necessário compreender a história do sujeito formador docente, quando este se coloca dentro da própria história, narrando-a ao passo que também a investiga e discute.

A educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os outros. A determinação da inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos dos ensinos fundamental e médio, por determinação das Leis 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), ratificam um momento histórico de consolidação e amadurecimento da democracia no Brasil e busca não somente transformar o foco etnocêntrico dos currículos escolares, mas ampliar esse horizonte para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica em nosso país.

Enquanto professora em formação, do lugar que ocupo, pergunto-me que fatores dificultam a aplicação das Leis 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2004, 2008). Será que a falta de um suporte técnico para a aplicabilidade da lei é o principal obstáculo encontrado pelos profissionais da educação, os quais não têm investimentos de formação para tal aplicação nas diferentes modalidades de ensino?

Outro aspecto marcante na minha formação para a inclusão no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais diz respeito aos desafios que o(a) docente

encontra durante o desenvolvimento da temática afro-brasileira na sala de aula. Segundo Oliveira (2021), os(as) alunos(as) não aceitam e/ou não acreditam nos conteúdos difundidos durante as aulas e/ou até mesmo os(as) próprios(as) professores(as) discordam das religiões, dos costumes e das crenças ligadas à cultura afro-brasileira, contribuindo para que essa lei não seja, efetivamente, colocada em prática na escola.

Nessa direção, por exemplo, “[...] a transformação do ensino de história é estratégica, não só na luta pelo rompimento com as práticas homogêneas e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares” (Fonseca, 2003, p. 34). Um processo de ensino-aprendizagem de História voltado para a interação de diferentes matrizes culturais, como forma de fortalecer as relações interétnicas, requer políticas educacionais e estratégias pedagógicas favorecedoras de uma integração de diferentes setores da educação, com a valorização e divulgação de processos de resistência individuais e coletivos, bem como compreensão das lutas através da sensibilização ao sofrimento desses grupos e de suas descendências.

É importante destacar que minha formação para a inclusão tem sido fundamentada na noção de multiculturalismo, que abrange as significativas mudanças demográficas e culturais decorrentes das diferenças relacionadas à raça, à etnia, ao gênero, à sexualidade, à cultura, à religião, à classe social, à idade, às necessidades especiais e às dinâmicas sociais. Nessa perspectiva, o olhar multicultural pode oferecer uma contribuição relevante para a discussão sobre as relações étnico-raciais e as perspectivas antirracistas no currículo e na formação de professores.

Ao centralizar a categoria identidade, o multiculturalismo valoriza a diversidade de identidades individuais (de todos os sujeitos), coletivas (agrupadas em torno de marcadores principais, como raça e etnia) e institucionais (representando o ambiente institucional, que deve ser um espaço democrático de valorização da diversidade). Essa abordagem reconhece e respeita a multiplicidade de experiências e perspectivas, promovendo um ambiente inclusivo que celebra a diversidade e combate o preconceito e a discriminação (Ivenicki, 2020).

O desafio das escolas é garantir espaços nos currículos afrocentrados e nas salas de aula para a inclusão positiva da história e cultura de negros e indígenas. É importante que, para uma adequada aplicabilidade dessas determinações legais, as instituições educacionais repensem seu papel na formação de pessoas preparadas para viver e conviver em ambientes de diversidade, reconhecendo-se

como atores importantes dos processos históricos, independentemente de sua condição étnica, econômica ou social. Segundo Aguiar (2021), os currículos ainda têm um viés eurocêntrico, o que dificulta as discussões sobre a diversidade cultural e étnico-racial na formação dos docentes.

Nesse sentido, devemos seguir lutando por uma educação que tenha como foco a construção de um projeto educativo inclusivo, emancipatório e antirracista. Esse projeto de transformação social e cultural pode fragilizar os modelos epistêmicos dominantes. Portanto, consideramos que os(as) professores(as) são elementos de transformação e conscientização nesse contexto, e a construção de sua identidade, mediada pelo currículo multicultural no processo de formação de professores, é algo imprescindível.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais tem se tornado um tópico de grande relevância nas discussões sobre a formação de professores(as), não só enquanto objeto de estudo, mas como base para reflexões que impulsionam a luta antirracista e a construção da identidade negra. Enfrentar os desafios nessa área é crucial, bem como convencer a opinião pública da natureza sistemática, não incidental, das desigualdades e dos atos discriminatórios contra os quais muitos lutam no Brasil

Destacamos que é relevante o intenso investimento na formação inicial e continuada de professores(as), de modo que possam aportar ao seu fazer pedagógico a Educação das Relações Étnico-raciais, com vistas a possibilitar a ressignificação e desconstrução dos conceitos e conteúdos veiculados nas relações sociais, no currículo e nos livros didáticos de forma preconceituosa e discriminatória. Nesse contexto, a historicidade docente e as narrativas autobiográficas permitem um olhar para dentro de si, numa prática dialética de vida e formação.

Ainda, defendemos a construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e promotora da diversidade e igualdade racial enquanto uma tarefa de todos(as) os(as) educadores(as), independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Assim, é necessário abordar a temática afro como centralidade, de modo que as práticas pedagógicas rompam com a segregação e possibilitem maior visibilidade e participação dos povos originários da sociedade brasileira.

Para tanto, as instituições escolares e as universidades podem ainda se debruçar na revisão de suas matrizes curriculares e nas práticas que desenvolvem alunos(as) e professores(as), no sentido de instaurar um contexto multicultural, multiétnico, plural, diverso. Nesse contexto, percebemos que o multiculturalismo e a consciência de ancestralidade surgem como reação contra a ideologia da assimilação e impactam na subjetividade de pessoas com diferentes tons de pele, tornando-se temas relevantes para estudos futuros e iniciativas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. B. O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 273-93, 2021.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020.

BRASIL. *Lei n. 11. 645*, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História” e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC; SEF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil. lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 22 maio 2023.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30,

2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZnKzjNHnF3mJ/#ModalHowcite>. Acesso em: 27 jun. 2023.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GONÇALVES, S. A.; ROMERO, T. R.; AMORIM, M. F. Autobiografia docente: o percurso da construção da identidade étnico-racial na formação de uma professora. *Travessias*, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 281-98, 2020.

HAVES, E. A. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 159-81, set. 2019.

IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Curitiba, v. 12, n. 32, p. 30–45, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LIMA, I. T. G.; BRASILEIRO, L. T. A cultura afro-brasileira e a Educação Física: um retrato da produção do conhecimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/xfYGyW3rQhBgwjXkypvN4Sy/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, T. N. Africanizando o currículo escolar: desmitificando o ensino da cultura afro-brasileira. Garimpus: *Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina*,

Seabra, v. 2, n. 1, p. 122-34, 2021. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/garimpus/article/view/11969/8029>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PEIXOTO, R.; SANTOS, S. F. Law 10639/2003: thoughts on the afro-brazilian culture and the usage of imagery in school and educational processes. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12798>. Acesso em: 8 dec. 2023.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 3, n. 1, 2004.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 22 nov. 2023.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Revista Linhas Críticas*, v. 27, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312021000100118&script=sci_arttex. Acesso em: 12 nov 2023.

RODRIGUES, A. C.; BARONI, P. R.; HONORATO, R. F. S. 20 anos da Lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 7-19, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/80242>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, N. F. *Sankofa: saberes e práticas de professores pedagogos para a Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos de licenciatura em química do IFRN*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS. U. G. Livros didáticos: contribuição para aplicação no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicos e particulares. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 10, ago 2010.

SOUZA, M. S. *A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na rede de ensino de Lapão: uma proposta de intervenção curricular intercultural*. 2017. 131f. Dissertação. (Mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFB), Salvador, 2017.

TEIXEIRA, M. A.; CRUZ, D. O. A formação identitária negra frente à educação antirracista: uma análise a partir da narrativa autobiográfica. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa*

em *Educação*, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 421-39, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30482> Acesso em: 5 fev. 2024.

VASCONCELOS, T. C.; GOUVEIA, V. V.; SOUZA FILHO, M. L.; SOUSA, D. M. F.; JESUS, G. R. Preconceito e intenção em manter contato social: Evidências acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 147-54, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psuf/a/73rcVcHHJRRJK4vLsrr6Pb/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

Sobre os autores:

Tatiana Cristina Vasconcelos: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharela em Psicologia pela UNIFIP. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes (UCM). Especialista em Neuropsicologia pela UNILEYA. Especialista em Avaliação Psicológica pela UNIFIP. Docente e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (Campus I) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB). **E-mail:** tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3525-4521>

Thainara Santos: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). **E-mail:** thainarapatricia20@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-3923-3767>

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 07/02/2024