

## “NÃO BASTA NÃO SER RACISTA, É PRECISO SER ANTIRRACISTA”: COMBATENDO O RACISMO NA ESCOLA A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

**RENEILA SOUZA PAIVA PIMENTEL**  
Professora da Educação Básica- PMVC

**NUBIA REGINA MOREIRA**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

**EDMACY QUIRINA DE SOUZA**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

### Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir as possibilidades da formação de professores na perspectiva da decolonidade como ferramenta na construção de uma escola antirracista. Para traçar significados sobre uma temática bastante invisibilizada nas instituições escolares, foi utilizado como metodologia a pesquisa qualitativa, desenvolvendo um levantamento bibliográfico, a partir da análise de conteúdo. Todas as inquietudes sociais presentes em nossa sociedade são refletidas na escola, deste modo, percebe-se que a ausência das discussões relacionadas às questões étnico-raciais sob a perspectiva da decolonidade na prática pedagógica contribui sobremaneira para a cultura racista tão presente na nossa sociedade atual. A partir disso, percebemos que o silenciamento incentiva a persistência das desigualdades, além de mascarar o racismo institucional, perpetuando assim, o racismo estrutural.

**Palavras-chave:** Decolonidade. Educação Antirracista. Formação de Professores.

### Abstract:

This article aims to reflect the possibilities of teacher training from the perspective of decolonity as a tool in the construction of an anti-racist school. To outline meanings about a theme that is largely invisible in school institutions, qualitative research was used as a methodology, developing a bibliographical survey, based on content analysis. All the social concerns present in our society are reflected at school, thus, it is clear that the absence of discussions related to ethnic-racial issues from the perspective of decolonity in pedagogical practice greatly contributes to the racist culture so present in our current society. From this, we realize that silencing encourages the persistence of inequalities, in addition to masking institutional racism, thus perpetuating structural racism.

**Keywords:** Decolonity. Anti-Racist Education. Teacher training.

### Introdução

Müller *et al.* (2021) alertam para a necessidade de tomarmos posicionamentos diante do racismo, recordando a famosa frase de Ângela Davis para quem “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Ao olharmos para a história do nosso país, veremos que seu contexto histórico foi marcado por desigualdade sociais nas mais diversas proporções desde a colonização. A escravidão, foi sem dúvidas o fator primordial para desencadear as mais

diversas formas de desigualdades, de modo que temos na colonização marcos decisivos para a constituição e fortalecimento de desigualdades sociais em nosso país, colocando aqueles que não estavam no grupo dominante, na condição de excluídos. Nesse contexto, observamos a educação como uma ferramenta de transformação social, forjada nesse contexto histórico.

Assim, é possível observar que a colonialidade, continua influenciando a sociedade, pois de acordo com Quijano (2005), ela está diretamente ligada à construção de desenvolvimento do capitalismo colonial/moderno, a partir de uma concepção eurocêntrica, que sofre influência da globalização, estabelecendo novas formas de exercer o poder a nível mundial.

Deste modo, ao analisarmos o processo histórico da educação sob a ótica da colonialidade, percebemos que ela se faz presente de maneira subjetiva influenciando de modo direto na construção das políticas públicas, dos currículos, e da formação de professores. Isso tem influência direta na prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação básica.

O presente artigo é uma contribuição para refletir sobre como a formação de professores influencia o fazer pedagógico para as relações étnico-raciais, propondo uma pedagogia decolonial, especialmente no que diz respeito à formação de professores no combate ao racismo. Deste modo, buscamos traçar entendimentos a partir da seguinte questão norteadora: Como a formação de professores na perspectiva decolonial pode contribuir para a construção de uma escola antirracista?

A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, por meio da pesquisa bibliográfica, com a qual pretendemos refletir sobre a invisibilidade das relações étnico-raciais na formação de professores e o impacto na sua prática pedagógica na perpetuação do racismo estrutural.

Este artigo está dividido em duas partes: na primeira, tratamos sobre as marcas da decolonialidade ainda presentes na nossa sociedade, especialmente no contexto educacional; já na segunda, discutiremos sobre a prática pedagógica e as relações étnico-raciais na Escola.

### **Racismo estrutural e as marcas da decolonialidade no contexto educacional**

O conceito de racismo estrutural se refere aos modos de discriminação racial que estão presentes nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. É relevante destacar que o racismo estrutural não está atrelado apenas as práticas individuais de pessoas, mas tem a ver com padrões históricos de desigualdade, que tem como base a raça, estando estes ainda presentes em todos os campos da vida social.

É importante destacar que o racismo estrutural está arraigado no campo político e social, e marca de modo perverso a perpetuação das desigualdades. Partindo disso, exemplos da presença do racismo estrutural na sociedade podem ser reconhecidos. Como por exemplo, nas diferenças socioeconômicas isso fica evidente quando olhamos para as estatísticas das desigualdades no Brasil. Outro campo igualmente desigual é o sistema de justiça criminal, dados do sistema carcerário brasileiro revelam que os grupos minoritários como negros é maioria dos encarcerados. No campo da educação, escolas públicas geralmente com maior número de negros e negras tem baixos investimentos, tanto no ensino quanto em infraestrutura.

O combate ao racismo estrutural não se dá de forma aleatória, é necessário um esforço coletivo para o enfrentamento das disparidades.

No que se refere ao racismo estrutural, Sílvio Almeida (2019) destaca que o racismo não é apenas individual ou resultado de atitudes preconceituosas de algumas pessoas, mas sim, uma estrutura enraizada na história, cultura e instituições de uma determinada sociedade. Almeida (2019) revela que o racismo se perpetua inclusive por meio de políticas públicas do Estado, como também pela legislação e outros sistemas de poder. O mesmo autor discute que no Brasil, país marcado pelos séculos de escravidão, colonialismo e discriminação racial, o racismo estrutural é resultado de todo esse histórico. Deste modo, o racismo estrutural passou a ser reproduzido inconscientemente nas práticas cotidianas, nas instituições e nas representações das mídias.

Na mesma direção, o conceito de decolonidade tem importante papel no contexto educacional, primeiro porque nos lembra que a colonização se mantém de diversas formas e nos lembra que a lógica do colonialismo continua existindo mesmo depois do fim da colonização formal. Logo, o ensino escolar no Brasil foi estabelecido estrategicamente para manter o projeto colonizador. O modelo eurocêntrico colonizou o saber e o pensamento, incorporando normas e valores sociais (Paula, 2023).

[...] a educação escolar no Brasil desenvolve-se sob uma ótica colonialista. Junto ao domínio territorial, colonizar as novas terras alicerçou um projeto que implicou na valorização de um novo modelo cultural sustentado por um ideal sexista, branco e europeu. Com grande influência religiosa, contribuiu de forma ativa para a construção e manutenção de desigualdades sociais, seja durante a manutenção do modelo jesuítico, ou em seu rompimento, com a Reforma de Pombal, sendo que pouco mudou no cotidiano excludente. Tivemos então um modelo educacional que foi sustentado pelo negligenciamento da educação de pessoas negras escravizadas e alforriadas, e de mulheres. Uma forte estrutura racista, sexista e classista que agiu de forma ativa na configuração social no passado e suas reverberações no presente, sendo que ainda nem tudo foi rompido (Paula, 2023, p.11).

Por outro lado, apesar dessa influência, esse é um tema pouco debatido no ambiente escolar. Para compreender as razões pelo qual o colonialismo e descolonização não serem tão abordadas no contexto educacional, especificamente no escopo da formação de professores, refletimos sobre o que Bernardino-Costa, Maldonato-Torres e Grosfoguel (2019, p. 33) nos diz

[...] por trás da questão do significado do colonialismo e da descolonização está o colonizado como um questionador e potencial agente. Isso é notavelmente diferente da posição esperada deles como entidades sub-humanas dóceis. A ordem das coisas no mundo moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato.

Conforme Bernardino-Costa, Maldonato-Torres e Grosfoguel (2019), conceber o colonizado como um agente que participa, se envolve e critica o modelo de sociedade atual, surge como algo inaceitável e por tanto, percebe-se que tal discussão precisa ser invisibilizada nas escolas, para não formar a partir desses agentes novos outros que questionem o sistema e combatam a manutenção deste mesmo sistema, que atuam num parâmetro de exclusão social e racial. Daí a necessidade desse sistema manter a colonização do saber, a fim de que na condição de colonizado dócil e não questionador, a sociedade continue nesse parâmetro, não relativizando a exclusão social. Do mesmo modo, Paula (2023, p. 11) refere que

4803

[...] no que corresponde à educação das pessoas negras, tivemos importantes avanços nas políticas educacionais. É oportuno refletirmos com relação aos impactos das políticas públicas inclusivas desenvolvidas principalmente nos séculos XX e XXI, entretanto, mesmo com o movimento do ensino, ainda contamos com enormes desigualdades educacionais entre pessoas brancas e negras(...) Somam-se a isso todo o processo histórico excludente sofrido pela população indígena, em que as ideias pedagógicas desenvolvidas desde a colonização tiveram os efeitos positivos a seu propósito, pois colonizar implicaria no afastamento dos costumes, na incorporação de valores eurocêntricos, esses não apenas pela população indígena, mas de todo o processo educacional historicamente desenvolvido no Brasil, em que o modelo de vida indígena sempre foi marginalizado, servindo como sustento para a narrativa hegemônica apresentada pelo colonizador.

Comprendemos que é intencional que a sociedade se mantenha na condição de ignorante sobre questões como o racismo e a colonização, de modo que para que se efetive tal intenção, se faz necessário que a escola seja um lugar por excelência onde acontece a invisibilização e o silenciamento de questões referentes as relações étnico-raciais, mesmo diante da Lei nº 10.369/2003, que determina que todas as redes de ensino devem incluir nos currículos escolares, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A respeito da decolonialidade, segundo Pain (2020), deve-se pensar inclusive em

qual tipo de avaliação que os professores estão utilizando, inclusive no ensino da disciplina História.

[...] da África no Brasil, inclusive nos currículos de ciências humanas. Num país com mais da metade da população afrodescendente é fundamental repensar conteúdos e necessidades. A visão eurocêntrica da história ainda é uma realidade, seja nas universidades ou nas escolas. É fundamental a busca por teóricos da educação decolonial, pois boa parte da população negra brasileira não se vê representada por autores brancos (Pain, 2020, p. 60).

Deste modo, o racismo é relativizado no interior das instituições escolares e vai se perpetuando na sociedade, a partir de uma ignorância da população sobre o assunto o que de certo modo é uma estratégia para sua manutenção. É comum cotidianamente vermos a relativização do racismo como uma estrutura opressora presente em nossa sociedade.

[...] isso aconteceu no passado e precisamos nos mover para frente", "mas meus antepassados também foram colonizados" "meus pais eram pobres", "eu também sou minoria", "na verdade, nós todos somos racistas", "minha esposa (meu marido, o meu melhor amigo) é como você", "eu tento juntar, mas vocês me rejeitam", etc. Etc são algumas amostras das respostas. Outra resposta relacionada muito popular atualmente é "todas as vidas importam", face a afirmação de que "vidas negras importam", em um contexto em que os negros são desproporcionalmente mortos pela polícia. (Bernardino-Costa; Maldonato-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 34)

Percebemos que a ignorância sobre o racismo estrutural é real e presente, sendo um dos frutos da colonização do saber. Tratar uma demanda importantíssima como esta, não lhe dando a importância devida, nivelando-a como "reclamações exageradas", não é apenas uma ignorância, mas algo intencionalmente estruturado pelo sistema que opera e controla os corpos também no ambiente escolar. Sobre isso, Gomes (2017, p. 134) destaca que

[...] a escola pública, mesmo sendo um direito social, se esquece de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista. Corpos diferentes, porém discriminados por causa da sua diferença. Corpos sábios, mas que tem o seu saber desprezado enquanto forma de conhecimento.

Portanto, isso demonstra a urgência em aprofundar a discussão acerca da decolonialidade e relações étnicos raciais, as quais devem estar presentes na base do trabalho pedagógico dos professores. Com as referidas discussões é possível oferecer aporte teórico na condução de uma escola inclusiva que trabalhe com a intenção de eliminar o racismo. Assim, é urgente estudar a colonialidade no âmbito da formação de professores para que a partir da sua prática pedagógica, ações que desconstruam esse cenário de exclusão social e racial possam se efetivar.

Porém, faz-se necessário observar o professor como agente de transformação, recordando a abordagem da Educação Libertadora proposta por Paulo Freire (1996), que apresentou importantes reflexões sobre estes corpos colocados à margem da sociedade capitalista. Sendo assim oprimidos pelo sistema e uma vez nesta condição, só retira-se dela a partir da tomada de consciência e da busca de maneiras que promovam a desconstrução da estrutura opressora.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) é sem dúvidas, um dos pioneiros no Brasil, ao tratar sobre uma pedagogia decolonial, sua necessidade e como o fazer do professor está intimamente ligada a esta tomada de consciência sobre as intencionalidades do sistema capitalista no âmbito educacional. Acerca desta abordagem Carvalho (2019, p. 1056) alerta que

[...] tanto no campo macropolítico como micropolítico, os corpos atuam de modo reativo ou ativo. O modo reativo significa professores como a postura individual, o que resulta em acomodação ao colonialismo capitalismo visto tratar-se de uma postura de dentro-do-sujeito, sem uma visão política mais ampla. Modo ativo, entretanto, pode ser suscitado pela mudança de perspectiva deflagrada por outra ética, estética e política da experiência de educar e de se educar contra o colonialismo capitalista, o que é possível como acontecimento coletivo que, em modo diferencial, se interpõe a pedagogia da perfeição.

4805

O professor é o principal agente de transformação para o desmantelamento da estrutura racista que vai se perpetuando por meio de políticas que marginalizam o negro de forma completa. No contexto escolar vemos a invisibilização nos currículos, haja vista o modo como os negros são apresentados nos livros de histórias, como as personagens negras que quase nunca são apresentadas em sala de aula. Logo, como não conceber que a escola é um lugar que patrocina o racismo em seu interior? Sobre isso, Ribeiro (2021) afirma que o conhecimento vindo da Europa é incorporado pelos currículos escolares, dessa forma as concepções de currículo, especialmente a tradicional, confirma o conhecimento eurocêntrico e deslegitima os demais saberes.

Ribeiro (2021) afirma ainda que houve avanços no campo da formulação de leis e políticas no campo de formação do professor

[...] o Parecer CNE/CP nº 003/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Brasil, 2004). As Diretrizes trazem orientações direcionadas aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e etapas da educação escolar brasileira. O Parecer se insere como política de ação afirmativa, política de reparação, valorização e reconhecimento da

história, cultura e identidade da população negra. Também se insere como política curricular e busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros (Ribeiro, 2021, p. 13).

Outros avanços também foram identificados, especialmente no campo da formulação de leis, pareceres e decretos

[...] especificamente com relação aos cursos de formação de professores, o parecer afirma que deverão introduzir: análise das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Também prevê a inclusão, nos cursos de ensino superior, em seus conteúdos e atividades curriculares, de conhecimentos de matriz africana ou que dizem respeito à população negra, além de bibliografia sobre a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, aos problemas desencadeados por racismo e discriminações, e de uma pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Ribeiro, 2021, p. 22).

Isto posto, fica evidente que o professor, deve recorrer ao avanço no campo do marco legal, mas também a partir do seu fazer, deve se firmar não como mero executor de políticas públicas, que já tem base no racismo estrutural, mas sim como um sujeito que se posiciona como agente transformador de tal realidade, a partir de ações de micropolíticas implementadas no chão da escola. Nessa mesma direção, Freire (2020) alerta que nas políticas públicas do Estado, esses sujeitos professores enfrentam desafios para se afirmarem como atores sociais e não como meros implementadores de políticas.

4806

A realidade do racismo estrutural é presente em nossa sociedade e é refletido na escola, é indispensável que a formação docente nessa temática seja intensificada, já que mesmo com o fim do colonialismo, observamos que as estruturas de poder continuam influenciando as relações sociais e mantendo “uma permanência das estruturas subjetivas, dos imaginários e da colonização epistemológica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Portanto, ao propormos uma educação antirracista a partir de uma perspectiva decolonial de educação, utilizando a formação docente como mecanismo pedagógico de ação combativa, estamos indicando que é necessário mexermos na organização das estruturas da formação docente.

À medida em que a formação de professores contemplar a abordagem sobre essa temática e esta for mais discutida no contexto escolar, o racismo será confrontado, pois a escola se efetivará como lugar do debate, da construção do pensamento crítico e reflexivo. Daí a necessidade de que os docentes recebam uma formação antirracista, aberta aos saberes

coloniais, e isso só ocorrerá ao ser repensado como esses agentes de transformação são formados, haja vista que serão eles também os promotores da construção de uma sociedade antirracista (Roseiro, 2021)

[...] as feiuras, sempre presentes na escola, não se aquiescem. Latente em afetos, e comungando com outros corpos, o corpo das feiuras transita por entre a escola sempre pronto insultar as lógicas reguladoras abertamente admiradas. A simpática Idril, que logo assusta a professora com seu inesperado convite à beleza às avessas, nada faz além de oferecer ao corpo já perfeitamente enquadrado a possibilidade de transitar entre óticas. Dá-lhe, minimamente, uma possibilidade de fuga, ainda que breve. Convida-o a sair de um lugar já confortável. Nos jogos curriculares, as tentativas de banimento vindas de professoras e professores não são poucas. Todavia, ainda assim, o corpo das feiuras transita indecoroso com todos os olhares rancorosos que lhe deitam. As docências podem responder-lhe entre cortadamente. Ismeli, vez por outra, dá às feiuras uma resposta sempre tão indevida quanto a própria feiura (Roseiro; Carvalho, 2021, p. 11).

Tal posicionamento se faz porque concebemos que a escola com base racista reproduz o modelo colonizado de conhecimento e contribui de maneira concreta para a continuação da exclusão racial e o fortalecimento do racismo estrutural em nossa sociedade. Daí a necessidade de a escola “se reconhecer como espaço de luta, pois as escolas nunca são pontos de passividade” (Roseiro; Carvalho, 2021). Cavalleiro (2001) afirma que a educação antirracista é sem dúvida um pilar na busca pela transformação social, aponta ainda que a escola pode ser um instrumento de silenciamento diante do racismo, o que evidencia a invisibilidade da abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar com objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação.

Para que essa mudança na prática pedagógica ocorra, é evidente que o professor deve possuir uma base teórico-epistemológica abrangente e variada, que servirá de base para uma prática crítico-reflexiva. Neste contexto, a formação de professores deve fornecer uma compreensão universal, abordando para além das questões didáticas e pedagógicas, propiciando aos/as professores/as subsídios para abordar a diversidade, oferecendo em suas práticas outras concepções pedagógicas, “construindo outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias” (Arroyo, 2014, p. 19).

Ao considerar essas outras pedagogias, como uma atividade sócio-histórica e intencional, inicia-se um processo de redirecionamento, com vista a se assumir como agência e atuar a partir da sua responsabilidade social crítica. Esse papel político-crítico do professor como agente de transformações na prática será construído a partir do seu fazer, que trará impacto em diferentes níveis, já que a “agência aliena a normalidade, normatividade dos discursos pretendidos como homogeneizadores, pois revela a presença marginalizada dos

atuantes ora subalternizados no contexto de produção inicial da política educacional e curricular” (Freire, 2020, p. 46).

Nesse contexto, concebemos a formação de professores como um dos fortalecedores para a educação étnico-racial, sob uma nova perspectiva de atuação contribuindo para a desconstrução da colonialidade do ser e saber.

### **Criança negra na escola**

A questão racial e o racismo podem se manifestar no ambiente escolar, sendo suas consequências marcantes para alunos negros. O racismo tem impacto tanto nos aspectos sociais, de socialização, quanto também em aspectos emocionais das crianças que sofrem racismo.

Outra discussão relevante pode ser encontrada no trabalho de Silva (2015), a autora alerta que o racismo deve ser combatido de forma incisiva no ambiente escolar, para isso, um importante instrumento se dá com as cotas raciais, na qual propiciam uma abordagem antirracista na escola.

A autora (2015) chama atenção ainda para a questão do currículo, que estão repletos de estereótipos e preconceitos, reproduzidos nos livros didáticos. Neste sentido, ao invés da escola se apresentar como um espaço de combate ao racismo estrutural, ela pode reforçar e ser instrumento de perpetuação do racismo.

Um caminho importante para pensarmos uma nova escola, se dá com a implementação e efetividade da Lei nº 10.639, pois sabemos que a lei é uma realidade no marco legislativo, mas no chão da escola, nem sempre se efetiva como deveria.

A referida lei foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Com a Lei, torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, tanto públicas quanto privadas, do ensino fundamental e médio em todo o território nacional.

Apesar das dificuldades enfrentadas, essa legislação é um importante avanço no combate ao racismo e na busca por promoção da igualdade racial. O principal avanço se deu com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois deste modo, os currículos passaram a abordar outro viés a respeito da história do povo negro, não apenas sobre a escravidão, mostrando outros aspectos que reconheçam a diversidade étnico-racial do Brasil e que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, combatendo estereótipos.

Outra previsão da Lei 10.639/03 é a formação continuada de professores, nesse quesito ainda temos muito a avançar, pois muitos professores ainda se mostram resistentes a abordar o tema e combater preconceitos. É relevante destacar que a educação antirracista não se resume ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas também deve estar presente em todas as disciplinas e práticas pedagógicas.

A implementação da lei é um avanço, mas que ainda temos muitos desafios, como por exemplo, a resistência e despreparo dos docentes, pois muitos abordam apenas superficialmente o tema, sem dar o devido valor. Outra questão é a ausência de materiais e currículos adequados, pois a falta de materiais didáticos e currículos específicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dificultam muito a abordagem adequada do tema nas escolas. Por isso é importante ter recursos e capacitações para que os educadores tenham o apoio para abordar o conteúdo de forma mais aprofundada.

Nos últimos anos está ainda mais em evidência e que pode prejudicar a efetivação da Lei, os retrocessos políticos. Sabemos que determinados partidos e posições ideológicas podem combater veementemente políticas pensadas para grupos historicamente excluídos. Essa resistência pode levar a grandes retrocessos na promoção da igualdade racial na educação.

Por fim, também é importante falar da necessidade de enfrentamento do desafio de fiscalização e acompanhamento da Lei, pois a fiscalização da implementação e o acompanhamento de sua efetividade, é essencial para garantir que as escolas cumpram e que a temática tenha o devido valor nas escolas (Gomes; Jesus,2013).

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (Gomes; Jesus, 2013, p. 32).

Apesar desses desafios, é importante lembrar que o enfrentamento desses, requer esforços coletivos de professores, comunidade, familiares e governos, para garantir que a lei cumpra seus objetivos e contribua para uma educação antirracista.

## Prática pedagógica e relações étnico-raciais na escola

Percebe-se que a formação docente bem direcionada ocupa lugar privilegiado para aprimorar a aquisição de saberes e experiências acumuladas pelos professores. Nesta direção, Giroux (1997, p. 161) nos faz o seguinte apontamento

[...] encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Questões como essas nos levam a julgar como sendo importante problematizar a formação de professores, relacionando-as com o trabalho, a implementação de um trabalho decolonial e a construção de uma cultura antirracista na escola. Entendendo que o acesso à essa formação tem impacto direto no fazer pedagógico, na organização das práticas pedagógicas e deveria ter também impacto na reconstrução de políticas públicas educacionais.

O processo de construção de uma pedagogia decolonial nas escolas é estabelecido pelas escolhas teórico-políticas dos profissionais que ali atuam, essas escolhas reverberam na maneira como organizamos os espaços, na postura que adotamos enquanto promotores de conhecimento e na busca para combater o racismo. De acordo com Carvalho e Ferreira (2022), o conceito de racismo vai além de ações individuais e psicológicas, tem a ver com questões de ordem estrutural, mantidas a partir da colonialidade, apresentando como ponto de partida a escravização no Brasil.

Deste modo, entende-se que uma das formas de combatermos o racismo está intimamente ligada a mudança de mentalidade dos professores. A esse respeito, Castro (2019, p. 32) alerta que

[...] uma formação docente para uma educação das relações étnico-raciais possibilitará reflexões e questionamentos sobre a mentalidade discriminatória e racista presente na história do Brasil, sobretudo nas bases teóricas construídas historicamente e que entendiam como harmoniosa as relações sociais entre as diferentes etnias.

Percebemos que os professores ainda não estão preparados para lidar com tal temática. Para ajudar a construir uma escola mais diversa e inclusiva se faz necessário estabelecer a aceitação da identidade negra na escola. Ao observarmos as políticas públicas educacionais, nota-se que a formação docente tem destaque, mas é sabido que historicamente esta tem

sofrido com questões conjunturais. Sobre sua importância, podemos fazer uma reflexão a partir da afirmação de Mello (2009, p. 251)

[...] de todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor.

Deste modo, podemos analisar a condição de muitos professores que são intitulados como “maus profissionais”, entendendo que muitos desses não o são porque querem, mas sim, por não receberem aparato suficiente no processo de formação inicial e continuada. Para que, a partir disso, se tornassem profissionais preparados por meio de uma formação que lhe oferecesse preparo para o exercício da docência de maneira integral e não só a partir de uma ótica eurocêntrica.

Sobre essa constatação, pensemos que o desenvolvimento de práticas discriminatórias ainda ocorre na escola sem que os professores percebam, construindo cotidianamente uma cultura racista por falta de preparo para detectar e combater o racismo estrutural presente. É preciso que a formação de professores proporcione um processo formativo que discuta questões raciais. Segundo Fraga (2019), a formação docente tem que trazer uma estrutura que garanta a discussão ampliada e aprofundada dos conteúdos, relacionando teoria e prática.

Leal (2017) relata que os encontros formativos modificam as concepções de docentes e das crianças sobre as questões raciais e favorecem a elaboração de práticas que promovam a igualdade racial. Ainda sobre a formação docente, Gatti (2017, p. 722) nos convida a reflexão

[...] pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais. Considerando isso, propomos inicialmente visitar o cenário que se apresenta hoje em nossa sociedade, onde essa formação e o trabalho dos professores se insere.

Percebe-se que quando afirmamos a necessidade de um trabalho pedagógico abordando a temática das relações raciais nas escolas não estamos abordando a propositura de trabalhar o tema apenas no dia da Consciência Negra, como também apenas em atividades, jogos, leituras pontuais. Não se constrói uma pedagogia antirracista se não utilizarmos de práticas cotidianas, com outros olhares, com outra ótica, com postura política implementando projetos para construção da escola que desejamos.

[...] um exemplo é a pouca importância dada ao ensino de História da África no Brasil, inclusive nos currículos de ciências humanas. Num país com mais da metade da população afrodescendente é fundamental repensar conteúdos e necessidades. A visão eurocêntrica da história ainda é uma realidade, seja nas universidades ou nas escolas. É fundamental a busca por teóricos da educação decolonial, pois boa parte da população negra brasileira não se vê representada por autores brancos (Pain, 2020, p. 60) .

A formação inicial de professores está cada vez mais deficitária. Como medida para contornar essa situação, a proposta foi fazer da educação continuada uma ferramenta para minimizar o impacto dessa situação, o que de certo modo apresenta uma visão errônea sobre os mecanismos para acompanhar a formação docente no país, haja vista que existe a necessidade de melhorar a formação inicial. Por outra perspectiva, entendemos que, a formação continuada não deve ser concebida com caráter compensatório, mas sim protagonizar a valorização e aperfeiçoamento do trabalho do professor, oportunizando conhecimentos acadêmicos acumulados nas universidades, visando à melhoria da qualidade da educação pública. Sobre isso, Souza (2021, p.440) nos convida a refletir

[...] a falta de problematização dos temas diversidade, discriminação e racismo no dia a dia da escola e o comportamento silencioso e acrítico dos adultos diante das situações discriminatórias podem levar muitas crianças a cristalizar aprendizagens. É preciso educar para o respeito à diversidade étnico - racial, [...] pois é dever da escola eliminar toda forma de racismo instituído.

4812

Refletir sobre a ausência de temáticas envolvendo as relações étnico-raciais e o combate ao racismo nas escolas, não é ser uma falha. Mas, ser exatamente como projetado com vistas a repercutir os ecos de um passado sombrio de exclusão trazido pela escravidão e que se mantém presente ainda hoje. É sabido que a desigualdade social é refletida na educação. Portanto, o desafio que se apresenta é o de proteger os grupos minoritários e os grupos marginalizados historicamente, partindo do pressuposto que a educação não deve continuar ocultando as histórias de dominação e subordinação que a pedagogia decolonial denuncia.

### **Considerações Finais**

É necessário construir condições para que haja uma formação para o antirracismo. Para tanto, é necessário fazer surgir condições para afirmar identidades e a historicidade refutada pela lógica colonizadora que busca unicamente legitimar uma história única e global.

Todas as considerações feitas ao longo desse trabalho têm intenções provocativas, com o intuito de refletir sobre a importância da formação de professores na perspectiva de uma

pedagogia decolonial, reflexões que não se esgotam aqui com as considerações finais. A construção deste artigo evidenciou a relevância de aproximar cada vez mais as reflexões sobre práticas pedagógicas que lancem luz sobre a educação decolonial junto à formação de professores. Isso se torna de fundamental importância para que a escola ocupe sua função social de criar indivíduos críticos e reflexivos para atuarem em sociedade.

Enxergamos a escola como um espaço em que a colonialidade se faz presente de diversas maneiras e de maneira histórica, impedindo a construção de uma cultura antirracista. Nesse modelo de escola, centrada no viés eurocêntrico, o racismo institucional ainda persiste e contribui para a perpetuação do racismo estrutural. Para combatê-lo, a temática da decolonialidade deve se fazer presente, sendo debatida prioritariamente na formação de professores dando subsídio às discussões no âmbito escolar.

Entendemos também que na conjuntura política brasileira, as políticas públicas acerca da formação de professores não dão a devida ênfase nas conquistas históricas da educação brasileira. A exemplo da Lei nº 10.639/03, quando não se insere o debate sobre as questões étnico-raciais na formação de professores, de maneira efetiva, mantêm a invisibilidade da referida lei e contribui para a perpetuação da exclusão social de um grupo.

Este artigo alcançou o objetivo proposto, uma vez que a partir das reflexões teóricas buscou contribuir com o debate acerca do tema. Percebe-se que há possibilidades de repensar a formação de professores na perspectiva da decolonialidade para contribuir com as práticas de uma educação étnico-racial.

O processo educativo é complexo e fortemente delimitado por aspectos pedagógicos e sociais. Entende-se que as práticas transformadoras dos processos pedagógicos da Educação Básica serão alcançadas com maior eficácia na medida em que a categoria docente que atua neste seguimento for submetida a processos formativos que dialoguem com as demandas mais latentes, como os mecanismos de trato a serem desenvolvidos pela escola com as questões de identidade e diversidade no espaço escolar. Por compreendermos que a escola em seu interior reflete as desigualdades sociais e vai através de suas práticas reproduzindo disparidades entre classes, faz-se necessário apontar caminhos que tragam debates às diferentes práticas de atuação docente. Por se tratar de um processo de desconstrução histórica, se faz necessário que a educação esteja comprometida com a formação do sujeito.

Ao relacionar decolonialidade, formação de professores e a proposta da educação étnico-racial, é possível apontar que as ações dos professores podem ser fundamentais para construir

uma nova perspectiva que venha a desconstruir a colonialidade do ser, através de pedagogias decoloniais, baseadas na educação antirracista.

Alguns questionamentos surgiram ao longo da construção deste texto: Como formar professores descolonizados que se posicionam contra o racismo institucional e consequentemente combatam o racismo estrutural, se a formação sobre tais questões lhes são negadas? A quem interessa a invisibilidade de tal temática na formação de professores? Qual a relação entre tal invisibilidade e a necropolítica atuando no contexto educacional? Futuras pesquisas podem surgir para responder as lacunas deixadas por esse artigo.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. 366 p.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de janeiro de 2003**. Disponível em: . Acesso em: 20 julho, 2023.

CARVALHO, A. FERREIRA, J. Bala e Cárcere: A morte das infâncias negras é parte inegociável do pacote da segurança pública no Brasil. **NECROPOLÍTICAS E CRIANÇAS NEGRAS: ensaios na pandemia**. São Paulo, SP: Editora Dandara, 2022.

CASTRO, M. S. Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 2, p. 94-107, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/10448>

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 141-160, 2001.

CARVALHO, J. M. Estética da Experiência de Educar Contra o Conservadorismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1039-1058, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/carvalho.pdf> acesso em 13 de junho de 2023.

PAULA, E. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, p. e12663-e12663, 2023.

FRAGA, R. C. M. S. **O papel da formação de professor para a constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 2019.134p. Dissertação ( Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos pós Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23111>. Acesso em 17 de junho de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. E. S. **Estados e políticas educacionais**: intersecções entre os contextos macro, meso e micro. In: HONORATO, Rafael F. de Souza; SANTOS, Edilene da Silva (ORG.). Políticas Curriculares (inter) nacionais e seus (trans) bordamentos. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu Editora, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, 17(53), 721–737. (2017) <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes contruídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015.

LEAL, M. F. **Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil**. 2017. 218p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15514> . Acesso em 17 de junho de 2023.

4815

MELLO, G. N. Formação de professores. In: DE PINHO, Sheila Zambello. (Org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009. p. 251-255.

MÜLLER, F.; FRANÇA, G. L.; COSTA, G. D.; SOUTO-MAIOR, L. D. PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 2, p. 15-15, 2021. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/issue/view/310>. Acesso em 17 de junho de 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PAIN, R. S. A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PAULO FREIRE NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**-(<https://doi.org/10.29327/211303.5.8-6>)-Qualis B1., v. 5, n. 8, p. 51-64, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso , p. 107-126, 2005.

RIBEIRO, Débora; GAIA, R. S. P. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

ROSEIRO, S. Z.; CARVALHO, J. M. **ESCOLA DE GENTE FEIA. ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas , v. 23, n. 3, p. 776-792, jul. 2021 . Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922021000300776](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000300776). Acesso em 10 maio 2023.

SOUZA, E. Q.; DINIS, N. F. “Identidade e diferença nos espaços educativos infantis”. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v.17, n.44, p.1-20,2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.7026. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7026>. Acesso em: 10 jul. 2023

Autora 1:



Reneila Souza Paiva Pimentel

Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho – UGF e em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Email: [reneilahpaiva@gmail.com](mailto:reneilahpaiva@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4729094046094280>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3430-5189>

Autora  
2:



Núbia Regina Moreira

Doutora em Sociologia pela UnB. Mestre em Sociologia pela Unicamp. Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Email: [nubia.moreira@uesb.edu.br](mailto:nubia.moreira@uesb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2340040990632743>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>

4816

Autora 3:



Edmacy Quirina de Souza

Doutora em Educação pela UFSCar; Mestrado em Educação pela UFBA; Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB.

Email: [macy.souza@hotmail.com](mailto:macy.souza@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674407947880299>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6712-1021>