

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS INTERRELAÇÕES COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Joel Moura¹

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro²

Resumo: A abordagem para com as relações-étnico raciais é um ponto desafiador no exercício da profissão docente, principalmente quando a referida temática tem um histórico de apagamento social que só pode e vem sendo revertido com a intervenção do Estado como atendimento a reivindicações das lutas do Movimento Negro ao longo das últimas três décadas. Dessa maneira, temos como objetivo neste texto: discutir a interrelação entre formação e identidade docente em contexto para com as questões étnicas e raciais. Temática essa que perpassa a constituição do professor em aspectos que partem de sua trajetória acadêmica à sua vida pessoal, bem como sua contextualização para com as relações étnico-raciais. As reflexões consolidadas neste artigo produzido por meio de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e no ano de 2023, evidenciam que a discussão que envolve as temáticas da formação e da identidade docente, atreladas ao contexto das relações étnico-raciais, é uma condição extremamente necessária para que se modifiquem alguns aspectos relativos ao exercício da docência, de modo que este se volte à desconstrução, por exemplo, do racismo estrutural, refletindo na formação da identidade docente e nas relações sociais estabelecidas na escola.

Palavras-chave: Formação de professor. Identidade profissional docente. Relações étnico-raciais.

TEACHER EDUCATION, PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHING, AND THEIR INTERRELATIONS WITH ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Abstract: The approach to ethnic-racial relations is a challenging point in the exercise of the teaching profession, especially when the aforementioned theme has a history of social erasure that can only be and has been reversed with state intervention in response to the demands of the Black Movement over the past three decades. Thus, the objective of this text is to discuss the interrelation between teacher training and identity in the context of ethnic and racial issues. This theme permeates the constitution of the teacher in aspects ranging from their academic

¹ Possui graduação em Administração de Empresas pela Faculdades Integradas de Ourinhos(1976) e curso-tecnico-profissionalizante em Técnico de Contabilidade pela Escola Técnica de Comércio de Ourinhos(1971). E-mail: joelmoura.prof@gmail.com

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, no Núcleo de Pesquisa Didática, Saberes Docentes e Prática Pedagógica. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Linha de Pesquisa: Educação Currículo e Ensino, Eixo: Formação de Professores. Especialista em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: mirtielFrankson@gmail.com

trajectory to their personal life, as well as their contextualization with ethnic-racial relations. The reflections consolidated in this article, produced through bibliographic survey, qualitative approach, and in the year 2023, demonstrate that the discussion involving the themes of teacher training and identity, linked to the context of ethnic-racial relations, is an extremely necessary condition for modifying some aspects related to the exercise of teaching, so that it turns towards the deconstruction, for example, of structural racism, reflecting on teacher identity formation and social relations established in school.

Keywords: Teacher training. Teaching professional identity. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

O professor necessita ser um sujeito reflexivo e questionador da realidade social, características relevantes para sua atuação profissional. Atento para que perceba ao máximo as diversas situações relacionadas com o trabalho pedagógico que ocorrem em seu espaço de trabalho, de maneira a saber observar e refletir sobre como agir. Tais questionamento se voltam para diversas situações cotidianas, sobre o motivo de determinados conflitos sociais e, assim, possa resolvê-los.

Compreendemos, desse modo, que a ação didática do professor necessita ser pautada na reflexão-ação envolvendo a compreensão e a análise crítica da realidade que o cerca, dado que o professor poderá melhor compreender seu espaço de atuação e as necessidades formativas dos seus discentes.

O interesse por este estudo nasce de uma série de inquietações sobre a temática abordada, considerando sua relevância para a formação docente e para a prática pedagógica, dada que os enfoques e debates sobre a formação e a identidade profissional de professores são temas recorrentes e que carecem de constantes debates, principalmente quando se tem como enfoque as relações étnico-raciais, recorte investigativo sobre a docência que é bastante neófito e que precisa de maior compreensão e produções acadêmicas.

Em vista disso, e compreendendo que o objeto deste artigo, que foi produzido de modo bibliográfico no ano de 2023 e em uma abordagem qualitativa, está situado e delimitado sobre o tema das relações étnico-raciais e sua influência no exercício da docência. No que diz respeito aos eixos temáticos que fundamentam teoricamente

esta pesquisa – formação de professores, identidade profissional docente e relações étnico-raciais – temos como autores principais: Nóvoa (1992; 2013); Imbernón (2011); Pimenta (2012); Gomes (2012; 2013) e Therrien (2011).

Nas seções e subseções a seguir, apresentaremos e discutiremos de maneira interrelacionada as três categorias acima citadas, desse modo, em cada um desses eixos abordaremos os conhecimentos produzidos nas respectivas áreas, levando em consideração a temática desta pesquisa.

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE E O DEBATE DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No decorrer desta subseção, que está estruturada em três itens, serão tecidas reflexões sobre concepções e fundamentos da formação docente, com o debate sobre o que caracteriza a identidade profissional docente e bem como o diálogo teórico com a contextualização histórica e regulamentações das questões étnico-raciais, elementos centrais para a compreensão de suas inter-relações para a constituição de uma formação e prática pedagógica mais crítica.

Formação docente: concepções e fundamentos

Quando nos deparamos com o termo formação docente, o associamos em geral a formação profissional do professor, mas, o que sabemos sobre essa formação? O que ela considera e representa para o trabalho desses profissionais? Como é desenvolvida? Dessa maneira, Garcia (1999) compreende como necessário discutir o conceito de “formação” para, então, adentrar à temática da formação de professores, pois esta é, em si, bastante complexa e diversa, apresentando ainda escassas conceitualizações. E, mesmo que se venha a discutir mais amplamente sobre esse conceito, sempre haverá espaço para novas e relevantes reflexões. Sendo assim, Garcia (1999, p. 21-22) defende que:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como

educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso ter em conta face as outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Com efeito, o conceito de formação se torna bem amplo, uma vez que não está limitado a conceitos, como também não se esvanece dentro de outros. Assim, considerando a dimensão pessoal no que concerne à constituição humana, é na interformação entre sujeitos que os docentes podem encontrar contextos de aprendizagem e, dessa forma, constituírem-se permanentemente.

É nessa perspectiva que o autor compreende que a formação de professores necessita levar a uma aquisição relevantes conhecimentos e saberes docentes importantes para a formação e atuação dos docentes, reforçando ainda que é necessário que a formação de professores forme os docentes para um trabalho profissional que não tenha como exclusividade a aula, mesmo que ainda seja a principal atividade (GARCIA, 1999). A formação docente necessita, com isso, considerar diferentes cenários para além dos da sala de aula, adentrando, dessa maneira, na perspectiva da formação docente como uma dimensão relevante do desenvolvimento profissional de professores.

Percebe-se ainda que o mesmo afirma que o conceito de formação também está relacionado com a vontade pessoal (GARCIA, 1999), logo, entendemos que, para que um sujeito tenha essa vontade, ele precisa ser estimulado para tal. Nesse sentido, para compreender a formação docente é necessário traçar um percurso no que diz respeito aos seus estímulos, pois, somente assim, será possível perceber a formação profissional como algo necessário para o trabalho dos docentes.

Então, por que a formação profissional é essencial para o desenvolvimento profissional docente, mas não é a única alternativa? O professor é um ser histórico e social e em constante aprendizagem e transformação. No entanto, por mais que o espaço de formação lhe possibilite a aprendizagem de saberes profissionais para o

exercício docente, por sua vez, esses saberes não são absolutos e, conforme expõe Nóvoa (1992, p. 25, grifos do autor):

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Acerca da reflexividade crítica sobre a prática e reconstituição da identidade docente, apoiamo-nos nas contribuições de Alarcão (2011), em que se afirma que nas escolas estão por surgir grupos de estudos de professores que visem investigar um determinado assunto ou encontrar soluções para problemas cotidianos, revelando, assim, comprometimento com a profissão, desejo de aperfeiçoamento profissional e manifestação de interesse pela qualidade da educação, o que acaba por caracterizar-se como um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica.

Em continuidade se expõe que se tratando de conhecimento profissional especializado, é papel da formação inicial fornecer as bases necessárias ao trabalho docente, uma vez que essa etapa da profissionalização docente necessita adotar uma bagagem crítica nos espaços científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a qual possibilite ao professor assumir a tarefa educativa (IMBERNÓN, 2011). Entendemos por formação inicial o processo pelo qual os sujeitos passam no curso de graduação, em alguma licenciatura, para apreender, constituir e aprofundar conhecimentos em determinada área, para então exercer a profissão docente, conceito este que é bem mais amplo, envolvendo experiências e práticas pedagógicas inseridas na aprendizagem da docência.

Imbernón (2011) também ressalta que é necessário estabelecer uma formação inicial capaz de proporcionar um conhecimento válido que, por sua vez, incentive uma atitude de interação e dialética em direção a uma atualização permanente por consequência das mudanças que são produzidas. Assim, consolidar uma formação inicial que considere as questões étnicas e raciais em seus diferentes campos é uma necessidade, considerando-se que esta necessita acompanhar os debates sobre essa temática.

Essa perspectiva nos leva à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020a) que estabelece competências

e habilidades para o conhecimento profissional docente. Contudo, o documento nos traz apenas uma menção sobre a inter-relação dos conhecimentos étnico-raciais no exercício da docência, sendo essa menção referente somente ao atentar-se às diferentes formas de discriminação. Essa ideia permite que a Base esteja passível a diferentes interpretações, tais como a de que o documento orienta apenas para a reparação de situações discriminatórias que venham a ocorrer na escola e não para o seu contínuo combate, evitando que estas aconteçam.

Sob essa perspectiva, para que os docentes apresentem comprometimento com as relações étnico-raciais, torna-se necessário que em sua trajetória formativa, social ou profissional, estes entrem em contato com a temática e se apropriem da sua significação, visto que nos constituímos como sujeitos não apenas por via de nossas formações, mas também via nossas experiências de vida e profissionais.

O contato com a temática que envolve as questões étnicas e raciais por intermédio de experiências formativas, políticas ou sociais, é imprescindível para que docentes assimilem significativamente essa pauta e, assim, o professor venha a ser capaz de assumir uma atitude reflexiva. Além disso, uma formação, pessoal e profissional, alinhada com a referida temática poderá permitir ao professor que este transmita esse conhecimento por meio de sua prática, situação que repercute e evidencia aspectos de sua identidade profissional docente, sobre a qual discutiremos na próxima subseção.

Identidade profissional docente: reflexões conceituais

O debate e a compreensão sobre o tema e a nossa identidade profissional docente, em geral, nos remete a necessidade de compreendermos e respondermos a alguns questionamentos, dentre os quais se sobressaem: O que me levou a ser o docente quem eu sou? Minha trajetória de vida, meu trabalho e o espaço onde eu residi e resido influenciaram em quem me tornei? Como? O que caracteriza a identidade profissional docente? Nesse caminho, discutiremos aqui o que é identidade e como está se inter-relaciona com a profissão docente para podermos, então, relacioná-las, identidade e profissão docente, bem como para abordar temáticas em

sala de aula que discutam a diversidade da sociedade, o que envolve as relações étnico-raciais. Disto isso,

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir 'identidade'. A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou homossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente, um 'fato' autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida [sic] e auto-suficiente [sic] (SILVA, 2000, p. 74).

Compreende-se que a identidade significa afirmar ser alguém, de forma crua, baseado na aparência. (SILVA, 2000). Porém, subjacente a isso, definir e se reconhecer quem é também faz parte de uma cadeia de negações e de pertencimentos, ou seja, quando alguém afirma ser o que é, como explicitado na citação acima, com isso, intenciona também dizer quem não é, por exemplo: "não sou branco", "não sou canadense"... entre outras compreensões e reconhecimentos.

Nessa perspectiva, a identidade é inerente às diferenças, pois quando pensamos em identidade consequentemente definimos as diferenças, tendo em vista que "a definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos lingüísticos [sic] que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais" (SILVA, 2000, p. 77) e, portanto, a identidade se constitui também nas diferenças entre os outros. Frente a isso, "a identidade, tal como a diferença, é uma relação social" (SILVA, 2000, p. 81), na medida em que nos constituímos também ao nos relacionarmos uns com os outros.

Dessa forma, "a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de produção sociofamiliar e socioeducativas" (JOSSO, 2007, p. 417). Nesse caminho, compreendemos que a identidade se constitui de inúmeros fatores, desde as diferenças entre os povos, assim como nas relações sociais, culturais e políticas. Essa ideia de que a identidade individual é constituída pelo coletivo também é mencionada por Therrien (2011, p. 5) na seguinte afirmação:

Aprendemos com os outros: pais, professores, família, amigos, a vida, a prática, principalmente nos processos de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e

significados. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do 'eu', do indivíduo único, do sujeito diferente, e ao mesmo tempo o 'nós', o sujeito coletivo, pertencente a um determinado grupo que é parte do 'eu'.

É o contato com o coletivo por meio da intersubjetividade que permite que o sujeito seja único e isso acontece independente do desejo de ser ou não ser, isto é, mesmo que não percebamos, a identidade é “[...] algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2011, p. 39). Essa afirmação, por sua vez, reforça que o que foi mencionado até então, sobre a formação da identidade, consiste em processos inconscientes que perpassam todos os tipos de relações que temos ao longo de toda a vida.

Como afirma Pimenta (2012, p. 19), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Dessa maneira, ao compreender que a formação da identidade é uma relação social, podemos evidenciar que nos constituímos dizer que nos moldamos à medida que confraternizamos com os outros. Conseqüentemente, se interagimos com o meio, somos influenciados por ele e essas influências são mútuas, pois, ao passo que nossa identidade é construída, também influenciemos na elaboração construção da identidade de outros e assim colaboramos para que, de igual forma, estes se modifiquem.

Nesse sentido, podemos compreender que o professor está constantemente elaborando e transformando sua identidade, isso porque, a cada semestre e ano letivos, esse profissional passa a ter contato com diferentes grupos de discentes, independentemente do nível de ensino, bem como com outros professores, acarretando-lhe uma contribuição para constituição de si.

Esta perspectiva pode ser percebida também nas palavras de Nóvoa (2013), que ao se referir à identidade docente ressalta que a mesma não é um dado adquirido, nem prioridade nem produto, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Dessa forma, seria mais coerente defini-la como processo identitário, pois realça a mistura dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se diz e se sente professor.

Considerando o que foi dito até o momento, podemos destacar que, se pensarmos em um professor que não compartilha seu saber, não está disposto a ouvir a experiência de seus pares e impõe dificuldades para realizar atividades coletivas em seu ambiente de trabalho, este dificilmente terá uma evolução no que diz respeito a sua formação permanente, uma vez que exercer a profissão docente de forma isolada do contexto, de seus pares e de fatores externos não ajuda na constituição de sua identidade profissional. Como explicita Tardif

Ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão de matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF, 2014, p. 108- 109).

Assim, como podemos compreender, o desenvolvimento da prática pedagógica está inter-relacionado a sua identidade e esta, por sua vez, está diretamente ligada ao compartilhamento de saberes docentes com seus pares. Dessa maneira, a identidade profissional docente é constituída ao longo de toda a trajetória de vida, social e profissional, do professor, ideia que também pode ser compreendida nas palavras de Falcão e Farias (2020, p. 176), considerando que as autoras pontuam que:

Ao falar em identidade docente é preciso pensá-la como processo histórico, uma vez que a forma de compreender a profissão foi construída ao longo dos anos, influenciada por aspectos econômicos, políticos e sociais que não podem ser desconsiderados. Ao mesmo tempo, requer o entendimento desse processo como um caminho singular, trilhado por várias escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências. É também coletivo, pois somos seres que produzimos nas interações com os outros.

Frente a isso, é possível perceber como as temáticas elencadas contribuem para o desenrolar desta pesquisa, pois ao refletirmos sobre as mesmas, torna-se possível vislumbrar como necessário e urgente o debate sobre o tema aqui discutido, considerando a relevância para a formação e atuação de professores. Desse modo, na próxima subseção apresentamos um recorte reflexivo de aspectos da contextualização histórica das questões étnico-raciais, bem como suas

regulamentações governamentais, buscando situar suas inter-relações com a formação de professores e o debate sobre a identidade profissional docente.

Contextualização histórica e regulamentações das questões étnico-raciais

De início, é relevante pontuar que para compreender as relações étnico-raciais, faz-se necessário conhecer aspectos do contexto que envolvem esse tema. É relevante situar que a sociedade agrária que se formava no antigo território brasileiro possuía uma estrutura escravocrata para a exploração econômica, inicialmente escravizando o indígena e, em seguida, os africanos transplantados (FREYRE, 2003). Tudo teve início com a exploração do pau-brasil, seguindo-se da colonização do território brasileiro pela coroa portuguesa, o que culminou na comercialização de negros africanos que viriam a ser escravizados no Brasil e, por conseguinte, também o viriam a ser seus descendentes étnicos, hoje reconhecidos por afro-brasileiros.

Em face do que foi exposto, cabe destacar que:

A escravidão foi um dos sistemas mais cruéis de toda a história da humanidade, além da privatização de liberdade e de direitos, arrancados de sua terra natal, reduzidos à mercadorias, enfrentando uma travessia atlântica rigorosa, eram forçados a um processo de desaculturação, ou seja, perda ou degradação da cultura de origem do indivíduo ou grupo, que incluía a utilização de padrões europeus de roupa, mudanças de hábitos alimentares, imposição do catolicismo e apropriação de uma nova língua (SANTOS, 2018, p. 32).

A escravidão dos africanos no território brasileiro teve seu início por meados de 1530, com o desembarque dos portugueses, tendo durado até 1888, ano em que foi decretada a abolição da escravatura. Considerando como marco histórico a abolição da escravidão no Brasil, último país do mundo a abolir essa cruel instituição, foram mais de 400 anos de escravatura no mundo, e isso deixou profundas marcas históricas e culturais na sociedade.

Ressaltamos que

A lei Áurea em seus dois únicos artigos declarava extinta a escravidão no Brasil, mas não fazia menção alguma de reparação aos anos de trabalho escravo; eles foram transformados, da noite para o dia, de escravos para cidadãos livres, sem qualquer preparação, sem escolarização, sem poder econômico, sem posses, sem nada (SANTOS, 2018, p. 33).

Assim, sem qualquer tipo de garantias, como acesso à educação e a terras, os ex-escravos aumentavam as massas pobres das cidades. Com a chegada da república, a condição da população negra tornou-se ainda mais difícil, principalmente devido à crença na supremacia branca, a qual considerava os negros como atraso ao desenvolvimento do país. Daí surgiram as campanhas de incentivo à imigração de europeus e asiáticos, de modo que houvesse uma substituição da mão de obra escrava e diminuição da presença do negro, escasseando, assim, suas possibilidades de trabalho (SANTOS, 2018).

Foi dessa forma que os negros ingressaram livres na sociedade, sem nada, marginalizados. Tais acontecimentos repercutiram e repercutem historicamente com o passar dos anos e conduzem à constituição do preconceito e discriminação desse povo, que somente conquistou o direito à escolarização a partir do século XX, depois de muitas lutas e reivindicações do Movimento Negro (SANTOS, 2018). Há que ser considerado que

O movimento negro é “[...] um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país” (GOMES, 2012, p. 735). Além disso, “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOME, 2017, p. 23).

Na contemporaneidade, ainda é necessário muito para uma reparação histórica que sane o preconceito enraizado ao longo de séculos de história da nação, de modo que haja uma educação das relações étnico-raciais. No que diz respeito à raça, em seu sentido social, é importante ressaltar que, no Brasil, “o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (GOMES, 2012, p. 731), ou seja, permite uma orientação dos caminhos políticos, sociais e educacionais no que diz respeito às relações étnico-raciais, dimensão que requer estudo e formação dos professores para saberem abordar a discussão desta tema em sala de aula, contribuindo com a formação dos seus alunos. Refletir sobre a educação considerando essa temática,

significa reconhecer toda a ausência que se teve ao longo de décadas nos currículos escolares do Brasil, assim como compreender toda a participação negra na construção do Brasil, tal como a conhecemos hoje, é pôr a história desse grupo étnico em seu devido lugar de destaque perante a sociedade.

O Movimento Negro possui a característica de construir e reconstruir identidades – assunto comentado na subseção anterior – aspecto este que reforça a constituição da identidade docente como temática necessária ao exercício da docência em relação às questões étnico-raciais. Neste sentido, as ações do Movimento Negro são consideradas como constituintes da experiência social, logo, não podem ser vistas como meras atividades, levando em consideração que produzem conhecimentos, agem social e politicamente, apresentam indagações, ressignificam e politizam conceitos sobre a realidade social e os sujeitos (GOMES, 2017).

Acerca do Movimento Negro, é importante destacar aspectos de suas demandas e realizações em favor da educação sistematizada no Brasil e das transformações do Estado por meio de políticas públicas e outras ações institucionais que possibilitaram revelar o protagonismo desse movimento, sendo estas:

[...] o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Confederação Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, 2017, p. 37).

Pode parecer uma quantidade significativa de conquistas, mas ainda há muito pelo que se lutar, sendo que cada uma dessas conquistas objetiva a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Cômscios das realizações do Movimento Negro referentes à educação brasileira, nos questionamos: O que são as relações étnico-raciais? “Por relações étnico-raciais, entendemos aquelas estabelecidas entre diferentes matrizes históricas e culturais baseadas nas diferenças e forjadas em contextos sociais, históricos, políticos e econômicos” (SANTOS, 2018, p. 24), sendo possível entendê-las como um processo histórico-social que envolve, dentre outras dimensões, aspectos da política, da economia, da sociedade e da cultura.

Para Gomes (2012), a questão étnico-racial tem outra conotação, dada pelo Movimento Negro ao ressignificar a raça, atribuindo-lhe a capacidade de produzir novos conhecimentos e entendimentos sobre as questões étnico-raciais, podendo ainda ser interpretada como um trunfo para a construção de uma sociedade na qual os sujeitos, ao serem reconhecidos em suas diferenças, tenham igualdade de direitos.

É diante do processo histórico-social que acontece a manutenção das desigualdades e disseminação do preconceito, basta ver que essas práticas estão fortemente atreladas a uma cultura racista construída ao longo de mais de 300 anos de escravidão no Brasil. Desse modo,

É necessário introduzir na escola um debate constante sobre o tema, para que educadores, educandos, família e sociedade possam perceber comportamentos e práticas racistas e intervir nessa realidade a fim de que todos realmente estejam inseridos e sejam respeitados em suas subjetividades (SANTOS, 2018, p. 26).

A temática das relações étnico-raciais enquanto pauta educacional no âmbito escolar dá relevo à valorização e ao respeito à cultura negra, tendo em vista que, quando não há uma intervenção por parte dos profissionais docentes, a escola acaba por se tornar um espaço colaborador na reprodução de modelos preconceituosos e discriminatórios, como mencionado anteriormente.

A Constituição de 1988, no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, concede direito à terra aos descendentes de escravos por intermédio da titulação dos quilombos. No artigo 125, garante proteção às manifestações das

culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e, nos artigos 215 e 216, estende a noção de direito às práticas culturais. No entanto, nada disso aconteceu espontaneamente por parte dos governantes, houve, e ainda há, diversos movimentos que lutam para garantir que esses direitos sejam cumpridos (SOUZA, 2009).

No que diz respeito à legislação sobre o currículo escolar, a História da cultura Afro-brasileira e Africana teve uma longa trajetória até chegar à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Esse documento altera a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), promovendo como mudança a inclusão obrigatória dessa temática na rede oficial de ensino, mudança essa expressa em dois novos artigos, o 26-A e o 79-B. Esses artigos trouxeram duas determinações que, embora possam parecer básicas, promovem modificações significativas, a saber. O Art. 26, parágrafos 1º e 2º, e o Art. 79, determinam que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* desse artigo incluirá o ensino da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negro brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o 'Dia nacional da Consciência Negra'.

Com isso, fica estabelecido o ensino dos diferentes aspectos imbricados na formação da história e da cultura afro-brasileiras, partindo de sua origem africana e considerando a luta do povo negro no Brasil, além de suas contribuições sociais, econômicas e políticas para o desenvolvimento da história brasileira.

Segundo Souza (2009), houve, assim como ainda há, uma preocupação no movimento social negro, entre intelectuais, educadores e gestores envolvidos com a temática Negro e Educação, em relação aos reflexos que as iniciativas tomadas pelo poder público em todo país possam ter no ambiente escolar. Entre as principais preocupações estão a ausência dos conteúdos previstos na Lei nº 10.639/03 nos currículos de formação inicial de professores, a pouca disponibilidade de materiais

didáticos sobre a temática e a falta de engajamento da maioria dos agentes públicos com essa temática. Nesse sentido,

[...] uma das principais dificuldades a ser superada para a efetivação da Lei 10.639/03 é o fato de as construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro estarem presentes, ainda hoje, nos educadores, nos gestores educacionais, e no conjunto da sociedade brasileira (SOUZA, 2009, p. 49).

O racismo tem como base as construções ideológicas que justificam a classificação e naturalização de grupos humanos, com o objetivo de manter privilégios de um grupo sobre outro. No Brasil, cruzam-se dois pensamentos, o da ideologia de dominação racial e o mito da democracia racial: no primeiro, difundem-se as ideias de inferioridade do negro e justifica-se a escravização; no segundo, nega-se a estrutura racista brasileira e naturalizam-se as desigualdades raciais (SOUZA, 2009).

A consolidação da ideologia da superioridade racial envolveu diversos setores da elite dominante, a exemplo das igrejas católica e protestante da época das colonizações, que, para legitimar a escravidão e o tráfico dos africanos, faziam interpretações bíblicas duvidosas e classificavam o povo negro como amaldiçoados, a julgar pelo discurso, por exemplo, dos jesuítas, quando afirmavam que a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto que as religiões indígenas e de matriz africana eram obras do demônio (SAVIANI, 2008).

Já o mito da democracia racial tem seu êxito ao apagar a resistência do negro à escravidão, bem como os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre (SOUZA, 2009). A face mais perversa desse mito talvez tenha sido o fato de se tentar negar ao negro brasileiro sua identidade como pessoa detentora de direitos. Nesse sentido, cabe-nos destacar que:

O mito da democracia racial e a ideologia de dominação racial apresentados anteriormente têm uma interferência significativa sobre o trabalho docente. Assim, um dos principais desafios para a efetivação da Lei nº 10.639/03 é o trabalho de mobilização para rupturas com esses movimentos ideológicos estruturantes do debate racial brasileiro. Sem estas rupturas, os educadores terão muitas dificuldades em assumir uma nova postura ética em direção a uma educação antirracista [...] Neste sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/03 pode se configurar como uma ferramenta importante. Ao trabalhar conteúdos da história e cultura afro-brasileira, a escola estará rompendo com construções ideológicas estruturantes da consciência social brasileira, e poderá apontar contradições abertas no processo da formação do país (SOUZA, 2009, p. 57).

Com base nessas afirmações, é relevante considerar que a promulgação da Lei nº 10.639/03 foi uma conquista bastante significativa para todos os brasileiros, principalmente para as pessoas negras e afrodescendentes, considerando que, se praticada da maneira correta, poderá fomentar reflexões necessárias acerca da justiça social e da compreensão da diversidade existente no país. Para Freire (2001, p. 39), “nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações”, uma vez que, por mais que seja uma conquista do povo brasileiro, não deixa de ser papel do Estado.

Para isso, faz-se necessário que o Estado garanta a preservação da história e da cultura em seus diferentes povos. Os debates sobre políticas relacionadas à reparação da dívida histórica do Estado, são decorrentes de diversas manifestações e exigências por parte da população negra, havendo, então, um grande aumento nas discussões acerca desse tema a partir dos anos 1990. Entretanto, a base desse movimento reivindicatório encontra-se na Constituição Federal de 1988, quando ficou explícita a necessidade de se implementar medidas capazes de promover a igualdade determinada pela lei, assim como a valorização da diversidade étnica e cultural brasileiras (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012). Tais fatos evidenciam a necessidade de intervenção do Estado no que diz respeito à construção de uma sociedade mais igualitária no que tange à questão racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos evidenciar que diante dos expostos toda a trajetória percorrida em direção às conquistas de direitos referentes à preservação da história e da cultura afro-brasileiras deve repercutir numa educação das relações étnico-raciais. Para isso é necessário, portanto, revisar a formação docente, assim como a construção/constituição da identidade desses profissionais que atuam no principalmente no ensino escolar, envolvendo a compreensão sobre a sua prática pedagógica em face da contextualização das relações étnico-raciais.

Percebe-se que mesmo existindo uma significativa quantidade de decretos e leis que legitimam a necessidade de uma educação multicultural de valorização étnica, ainda se tem notícias, por todo o país, de situações discriminatórias e preconceituosas dentro da escola, as quais, em alguns casos, partem do próprio corpo docente.

Nesse sentido, a discussão da interrelação entre formação e identidade docente em contexto para com as questões étnicas e raciais não deve se restringir a escrita acadêmica e socialização entre pesquisadores da área, é preciso que pesquisadores enquanto docentes e docentes enquanto pesquisadores, promovam uma educação antirracista na Educação Básica, e faça com que os respectivos conhecimentos cheguem ao chão da escola modificando/influenciando a formação permanente do professorado, para que assim, seja possível refletir diretamente em sua prática pedagógica, pois, parafraseando Paulo Freire, a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda, haja vista que ao mudarmos os sujeitos, caminhamos para a constituição de uma sociedade menos racista e mais igualitária.

Logo, compreender a discussão que envolve a temática da formação e identidade docente, atrelada ao contexto das relações étnico-raciais, é uma condição extremamente necessária para que se modifiquem alguns aspectos relativos ao exercício da docência, de modo que este se volte à desconstrução do racismo estrutural, refletindo na formação da identidade docente e nas relações sociais estabelecidas na escola.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2022.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil:** trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS Isabel Maria Sabino de. Identidade e formação docente: metamorfoses de uma guerreira. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 175-189, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8278>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes:** o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 21 abril 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Elena Viana (Org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10639/03**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. (Org.). **Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa**. v. 1, Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 50-68.

Recebido em abril de 2024

Aprovado em outubro de 2024.