

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS TRÊS LAGOAS**

MAYCON DAVID DE SOUZA PEREIRA

***O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ACRE:
MULTIPLICADOS SOMOS MAIS FORTES***

Três Lagoas

2023

MAYCON DAVID DE SOUZA PEREIRA

**O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ACRE:
*MULTIPLICADOS SOMOS MAIS FORTES***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal De Mato Grosso
do Sul para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação das Infâncias e/nas
Diversidades
Linha de Pesquisa: Formação de Professoras/es e
Políticas Públicas
Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

Três Lagoas

2023

Ficha Catalográfica
Biblioteca Central da UFMS

A ficha de identificação é elaborada pela Biblioteca Central

Maycon David de Souza Pereira
O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ACRE:
MULTIPLICADOS SOMOS MAIS FORTES

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 28 de Fevereiro de 2023, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa,
Orientador – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Examinador Interno – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Lia Vainer Schucman
Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Dedico essa pesquisa a todas/os/es meus ancestrais que vieram abrindo caminho para que hoje pudéssemos discutir sobre os caminhos da Educação em uma perspectiva antirracista.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço “meu eu” da infância que sempre acreditou que seria possível modificar minha realidade através da educação, pelo amor que nutriu por essa ferramenta tão incrível e modificadora de vidas e realidades.

Quero agradecer aqueles que me conceberam a virtude em vivenciar e experienciar essa aventura na terra, minha mãe e meu pai, Deuzenir e Marcelo, e também por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos e decisões. Também às minhas irmãs Eliane e Luciana e meu irmão Davi, por todo apoio incondicional.

Agradeço ainda aqueles que muitas vezes precisaram alugar seus ouvidos por horas me ouvindo falar desse ciclo formativo que se encerra com esse escrito, Larissa, José Rubens e Wálisson, também por sempre estarem ao meu lado nessa aventura na terra, e por podermos compartilhar lindos momentos e memórias de toda uma trajetória de amizade, amores e afetos. Cada um ao seu jeitinho, se unindo e juntando forças tentando compreender o que é viver.

Sou imensamente grato à Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha a primeira pessoa que me auxiliou nesse vasto mundo que é a pesquisa acadêmica, quem me apresentou a temática a qual envolve essa pesquisa, e tanto me orientou, contribuindo para meu crescimento acadêmico e intelectual, bem como às/aos colegas integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) que é coordenado pela professora.

A vida acadêmica também nos presenteia com muitas presenças marcantes em nossas caminhadas, pessoas que nos transmitem um verdadeiro refrigério para se tornar mais leve, mais engraçado e mais feliz, agradeço a essas pessoas chamadas Andressa, Beatriz e Kaliny, por serem essa presença.

Também somos surpreendidos pelo destino e por circunstâncias desse sou levado a um lugar totalmente novo, nunca imaginado ou pensado pelo “meu eu” da infância, chego a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), destino esse muito feliz e que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico e intelectual, ao PPGEdu/UFMS/CPTL também sou muito grato.

E a UFMS/CPTL juntamente consigo me traz um grande presente para me acompanhar nessa caminhada de dois anos que é o mestrado, o Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa, esse que chamo carinhosamente de “C.”, pessoa que muito me ensinou, tanto academicamente, quanto

pra vivências diárias, que me permitiu vivenciar essa experiência acadêmica de forma livre e leve. Orientador ao qual nos contagia com sua ótima energia logo cedo pela manhã e nos convida de forma orgânica a vivenciar suas aulas e reuniões. Associado ao C., também quero agradecer às/aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (EduForp), em que as discussões muito colaboraram com a construção dessa pesquisa.

Quero também externar meus agradecimentos à Profa. Dra. Lia Vainer Schucman (UFSC) e ao Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira (UFMS) que prontamente aceitaram o convite para fazer a leitura desse escrito, para as devidas avaliações.

Também sou imensamente grato a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entidade ao qual participa no fomento dessa e de diversas outras pesquisas no Brasil, que muito contribui para a manutenção de pesquisadoras/es na pós-graduação e na pesquisa.

Mona!
Ponha-te neste dia sobre as nações e sobre os reinos
Para arrancares
Para derrubares
Para destruíres
E para arruinares!
Edificando e plantando videira
(VENTURA PROFANA, PODESERDESLIGADO, 2020).

Entre o fundo do poço e a profundidade do posso, é no silêncio do passo que eu ouço o que diz a pegada quase apagada que eu deixei no chão enquanto eu dançava minha última canção. Fuja daqui, me encontre lá, onde a fonte se esconde na linha do horizonte.
(LINN DA QUEBRADA, 2021)

RESUMO

Levando em consideração que o Estado brasileiro constata a existência do racismo na sociedade nacional e que a Lei 10.639/2003, surge como avanço no combate ao racismo, fruto da luta antirracista do Movimento Negro, determinando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica (BRASIL, 2003), tornando imprescindível a discussão em torno de uma Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es. Essa pesquisa parte da premissa que o Movimento Negro brasileiro é educador, pois segue produzindo saberes outros que emancipam e articulam estudos acerca das questões étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2017). À vista disso, essa pesquisa tem como recorte espacial o estado do Acre, que compõe o conjunto dos 26 estados brasileiros. Nesse sentido, essa pesquisa objetiva analisar como o *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac), tem promovido processos formativos antirracista na educação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre. Apresentando como objetivos específicos: a) mapear as ações de formação continuada ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018; b) compreender como as formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018 atendem a política educacional de Educação das Relações Étnico-Raciais, para a construção de uma Educação Antirracista. C) verificar a abrangência das formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador* em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018. Baseando-se teoricamente na Decolonialidade, Estudos Culturais, nas Relações Étnicas e Raciais e na Teoria Crítica da sociedade para pensar a sociedade contemporânea de forma crítica, dentre outros. Seu processo metodológico constitui-se do levantamento e estudo de referenciais bibliográficos, bem como as discussões conceituais e teóricas; também é realizado uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2017) como fonte de coleta de dados, tais documentos se caracterizam como documentos primários, escritos, oficiais (por serem produzidos por pessoas que representam uma instituição), com cópias adquiridas após o pedido em arquivo público do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac) dos relatórios finais das ações de formações continuadas, bem como editais para esses processos formativos, em que foram analisados os princípios, objetivos, número de inscritas/os, matriculadas/os e concluintes, também a carga horária e as grades curriculares das formações continuadas. Ao analisar esses documentos pôde-se concluir que o *Movimento Negro Educador* atuante na Ufac, entre os anos de 2015 e 2018, promoveram três processos formativos continuados direcionados a professoras/es da rede de Educação Básica do estado do Acre, sendo dois em níveis de especialização e um em formato de aperfeiçoamento, além de um projeto de extensão que também tinha caráter formativo continuado destinado a esse mesmo público. Esses processos formativos abrangeram sete cidades acreanas, 172 docentes e 89 unidades escolares, o que consideramos indicativo de que esse movimento caminha de encontro ao racismo estruturado na sociedade brasileira, ressaltando a importância da inserção de uma Educação sob uma perspectiva antirracista nos processos formativos continuados de professoras/es, a fim de combater o racismo do ambiente escolar, bem como da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Formação Continuada de Professoras/es. Lei 10.639/2003. *Movimento Negro Educador*. Racismo.

ABSTRACT

Taking into account that the Brazilian State confirms the existence of racism in national society and that Law 10.639/2003 appears as an advance in the fight against racism, the result of the anti-racist struggle of the Black Movement, determining the teaching of Afro-Brazilian history and culture and African education in Basic Education (BRASIL, 2003), making it essential to discuss an Anti-racist Education in the continuing education of teachers/es. This research is based on the premise that the Brazilian Black Movement is an educator, as it continues to produce other knowledge that emancipates and articulates studies on ethnic-racial issues in Brazil (GOMES, 2017). In view of this, this research has as a spatial cut the state of Acre, which makes up the set of 26 Brazilian states. In this sense, this research aims to analyze how the *Black Educator Movement*, in its work at the Federal University of Acre (Ufac), has promoted anti-racist training processes in the continuing education of basic education teachers in the state of Acre. Presenting as specific objectives: a) mapping the continuing education actions offered by *the Black Educator Movement*, in its work at the Federal University of Acre (Ufac) between 2013 and 2018; b) understand how the continuing education offered by the Black Educator Movement, in its work at the Federal University of Acre (Ufac) between 2013 and 2018, meets the educational policy of Education of Ethnic-Racial Relations, for the construction of an Anti-racist Education. C) verify the scope of continuing education offered by the Movimento Negro Educador in its work at the Federal University of Acre (Ufac) between 2013 and 2018. Theoretically based on Decoloniality, Cultural Studies, Ethnic and Racial Relations and the Critical Theory of society to think about contemporary society critically, among others. Its methodological process consists of the survey and study of bibliographic references, as well as conceptual and theoretical discussions; a documentary research is also carried out (LAKATOS; MARCONI, 2017) as a source of data collection, such documents are characterized as primary, written, official documents (because they are produced by people who represent an institution), with copies acquired after the request in public archive of the Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas of Ufac (Neabi/Ufac) of the final reports of the actions of continued formations, as well as public notices for these formative processes, in which the principles, objectives, number of enrolled, enrolled and graduating students, as well as the workload and curriculum for continuing education. By analyzing these documents, it was possible to conclude that the *Black Educator Movement* active at Ufac, between 2015 and 2018, promoted three continuous training processes aimed at teachers of the Basic Education network in the state of Acre, two of them at levels of specialization and one in the format of improvement, in addition to an extension project that also had a continuous training character aimed at this same public. These training processes covered seven cities in Acre, 172 teachers and 89 school units, which we consider indicative that this movement is moving towards structured racism in Brazilian society, highlighting the importance of inserting an Education from an anti-racist perspective in the continued training processes of teachers, in order to combat racism in the school environment, as well as in Brazilian society.

Keywords: Antiracist Education. Continuing Education of Teachers. Law 10.639/2003. *Black Educator Movement*. Racism.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 Matrículas em relação aos municípios que ocorreram as formações no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	73
Gráfico 2 Situação de matriculadas/os Turma Rio Branco no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	74
Gráfico 3 Situação de matriculadas/os Turma Brasiléia no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	74
Gráfico 4 Matrícula no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	78
Gráfico 5 Situação final das/os cursistas no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana	78
Gráfico 6 Concluintes com relação as cidades em que ocorreram a formação no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana	79
Gráfico 7 Situação dos inscritos no Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola	82
Gráfico 8 Abrangência das Formações Continuadas para Professoras/es da Educação Básica no estado do Acre	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dissertações da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	60
Quadro 2 Grade Curricular do Curso de Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola	71
Quadro 3 Grade Curricular do Curso de Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Campus Rio Branco	76
Quadro 4 Grade Curricular do Curso de Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Campus Floresta	77
Quadro 5 Grade Curricular do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEPIR – Conselho Estadual de Promoção de Igualdade Racial

COMPIR – Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento das/os Profissionais de Educação

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LabODR – Laboratório Observatório de Discriminação Racial

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Neab's – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

Neabi's – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NeabiCP2 – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II

NeabUFABC – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC

Neabi/Ufac – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da Universidade Federal do Acre

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pivic – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PPGEdu/UFMS/CPTL – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas

Proaes – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROPEG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduaçãp

ProUni – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

RP-H – Residência Pedagógica da Área de História

SAMLP – Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco

SEASDHM - Secretaria de Estado de Assistência Social, dos Direitos Humanos e de Política para as Mulheres

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE/AC – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

Ufac – Universidade Federal do Acre

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade de Brasília

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

Uninove – Universidade Nove de Julho

Urca – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

“quem soul eu?” : APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO.....	25
2 BREVE CATEGORIZAÇÃO ACERCA DO COLONIALISMO, RAÇA, RACISMO, ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO	31
2.1 EDUCAÇÃO, <i>MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR</i> E A LEI 10.639/2003.....	35
3 A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E SUAS QUESTÕES EDUCACIONAIS	39
3.1 NEGROS NA AMAZÔNIA ACREANA	39
3.2 CONTEXTUALIZANDO HISTÓRIAS, HISTÓRICOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR:	42
3.3 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	50
3.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS/ES.....	52
3.5 ESTUDO DE REVISÃO	58
4 <i>MULTIPLICADOS SOMOS MAIS FORTES: O LÓCUS E AS/OS SUJEITAS/OS DA PESQUISA</i>.....	66
4.1 HISTÓRICO E MAPEAMENTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC ENTRE 2013 E 2018	67
4.1.1 Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.....	68
4.1.2 Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	75
4.1.3 Curso de Aperfeiçoamento Uniafro - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.....	79
4.1.4 Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica.....	82
4.2 ARTICULAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFAC COM A POLÍTICA NACIONAL EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	84

4.3 ABRANGÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA UFAC	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A – MÚSICA CAPIM GUINÉ.....	107

“quem soul eu?”¹: APRESENTAÇÃO²

Este escrito que vos apresento é a decorrência de muito trabalho, dedicação, estudo, e acima de tudo, muita luta. Luta essa travada muito antes de mim, onde muitos passaram por situações inomináveis, para que na atualidade estivéssemos discutindo esse trabalho. Luta esta iniciada há muitos anos, por um movimento que não cedeu e nem desistiu de alcançar igualdade e justiça social dentro da sociedade brasileira, este conhecido como Movimento Negro Brasileiro, que nas palavras de minha grande inspiração Nilma Lino Gomes (2017), movimento este que é “Educador”.

É justamente nesse âmbito que surgem as ideias para essa pesquisa, em detrimento dos ensinamentos e aprendizados que tive ao entrar em contato com o “*Movimento Negro Educador*” (GOMES, 2017), em que me proporcionou um olhar crítico a respeito das relações étnicas e raciais no estado brasileiro, me levando a compreender a importância e a urgência de se pautar um antirracismo no seio da sociedade, sobretudo na área da educação.

Nesse sentido, é necessário compreender que na construção de uma pesquisa é importante que o pesquisador estabeleça alguns enfoques, estes que permeiam até mesmo a sua existência e a visão de mundo por ele exercida. Por assim compreender o tempo e espaço a qual nos localizamos, torna-se necessário compreender como chegamos até esse momento atual.

Bernadete Gatti e Marli André (2010) nos diz que as pesquisas qualitativas³ também são caracterizadas pelo reconhecimento de uma relação entre pesquisadores e participantes, tornando-se importante discorrer sobre a formação e os valores do pesquisador que realiza a pesquisa.

Partindo de uma visão de mundo decolonial⁴, compreendendo a existência de uma colonialidade⁵ do ser e do saber – também do poder, resultado de um colonialismo violento, apregoado em diversas regiões do globo, onde a Europa formula a ideia de superioridade em relação a lugares outros existentes. Dessa forma, inculcando seus modos de pensar, saber, viver e até mesmo sua cultura, como universalizantes e modelos de sociabilidades a ser seguido.

¹ Título inspirado na música homônima da multiartista Linn da Quebrada. Importante ressaltar que as canções expostas nesta apresentação revelam subjetivamente os sentidos e sentimentos que este autor sente ao escrever sua trajetória. Aqui opto por aderir a grafia em letras minúsculas como é exposto na ideia original da artista.

² Este texto de apresentação é uma adaptação do trabalho final da disciplina “Seminário de Dissertação II”, ministrada pela Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues e Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, no PPGEdU/UFMS/CPTL.

³ Aqui já é anunciado sobre a natureza da pesquisa, mais a frente esta será explicitada.

⁴ Termo cunhado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que será explicitado mais a frente nessa pesquisa.

⁵ Idem.

Assim, silenciando, apagando, invisibilizando e extirpando tudo que não fora eurocentrado. Logo, a decolonialidade me permite a pensar e aquistar outras possibilidades de conhecimentos outros – não se desfazendo destes – partindo de uma perspectiva descolonizadora, indo de encontro aquilo que fora imposto às demais sociedades, para que se produza conhecimentos outros a partir de outras realidades, a fim de uma verdadeira descolonização do ser e do saber e também do poder.

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

A decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, apresenta-se como opção, expandindo uma nova maneira de pensamento que se desvincula das cronologias construídas por epistemes ou paradigmas eurocentrados. Com origem no sul global, com sua diversidade de histórias e tempos locais. Atualmente a decolonialidade está comprometida com a igualdade global e a justiça. O conceito de decolonialidade foi idealizado no final da década de 1990, por intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, dentre eles, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Walter D Mignolo e Edgardo Lander (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017).

Sendo assim, Catherine Walsh (2007) caracteriza decolonialidade como uma estratégia que vai além da descolonização, supõe-se a construção e a criação, como objetivo de uma reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Daí, perceber-se enquanto ser social em um mundo complexo assim, sem dúvidas, não é um movimento simples, é preciso entender-se, localizar-se e compreender o papel social (HELLER, 1970/2004) ao qual nos fora destinado, para que dessa forma o sujeito não se aliene ao conformismo, muito pelo contrário, é importante rebelar-se, no sentido de conflitar. Pois, viver em rebeldia é viver em conflito com aquilo que não nos conformamos, sendo este último, “sadias aspirações humanas contra o conformismo” (HELLER, 1970/2004, p. 96). Sendo assim, este pesquisador não-conformista com a colonialidade imposta, anseia por meio de suas pesquisas rebelar-se contra a norma eurocentrada que permeia a academia brasileira, porém dentro desta.

Dito isto, seguiremos para a trajetória desse pesquisador que vos fala. Para este relato retornaremos alguns anos, importante ressaltar que esta trajetória nem sempre teve uma visão decolonial, porém esta é contada de acordo com essa ótica. Efetivamente essa trajetória acadêmica inicia-se no ano de 2010, ao ser agraciado com uma bolsa de estudos no Programa Universidade Para Todos (Prouni), do governo federal, vale enfatizar que sem esse auxílio não teria sido possível meu ingresso no ensino superior, no curso de Fisioterapia, da Faculdade Barão do Rio Branco, na cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre.

No curso de Fisioterapia percebo que de fato meu desejo era tornar-me docente – sempre observando mais a forma que aquelas/es professoras/es passavam o conhecimento, do que mesmo ao conteúdo ao qual era posto, inclusive questionando algumas didáticas de docentes – entrando em conflito com a pouca ou a falta de didática de bacharéis ministrando aulas sem bases de uma formação docente. E como não-conformista, no ano de 2015, já finalizando o curso de Fisioterapia, encaminho-me para modificar essa realidade, resolvo tentar um novo curso de graduação, dessa vez opto pela Licenciatura em História, na Universidade Federal do Acre (Ufac), onde decido vivenciar todos os momentos e possibilidades que uma Universidade pública possibilita. Nesse momento, dou seguimento ao desejo – talvez sonho – do meu eu da infância – confesso que fui irradiado de esperança e felicidade.

Na Ufac pude vivenciar o que a Universidade me proporcionava enquanto acadêmico de um curso de licenciatura, sobretudo focado na formação docente. Logo no primeiro ano adentro ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o que me proporcionou uma experiência singular no ambiente escolar, pude observar e compreender o funcionamento de uma instituição – agora enquanto um futuro professor em formação – tive um maior contato com a teoria voltada para a atuação enquanto docente na área de História, e mais impactante foi a oportunidade de ministrar minha primeira aula para uma turma do ensino fundamental dos Anos Finais, por coincidência ou não, a temática da aula ministrava conversava com o que tenho trabalhado atualmente – uma aula sobre as comunidades indígenas no estado do Acre. O momento de minha primeira aula foi um dos mais emocionantes dessa trajetória, pois me colocou de frente com um desejo – talvez sonho – antigo. Nesse dia, e nesse momento, tive a certeza de que caminhava para a concretização de tornar-me docente.

Lembro-me bem, e essa canção traduz subjetivamente a emoção daquele momento:

“E aqui faço
Me movo, morro e renasço
Feito capim que se espalha

Um pensamento cupim ou vírus
 Que contamina suas ideias
 Eu vou longe, eu vou
 Mas eu volto, longe, alto (...)"
 – Música: quem soul eu?, de Linn da Quebrada, BADSISTA –
 (QUEBRADA, 2021)

Mas como vivemos em um mundo complexo, não existem condições de um homossexual negro da periferia, do Segundo Distrito da cidade de Rio Branco, capital do Acre, seguir atrás de seus desejos – talvez sonhos – tranquilamente sem ser engolido por essa complexidade e pelas obrigações do mundo capitalista. Ao mesmo passo que iniciava no curso de Licenciatura em História e vivenciava todos aqueles momentos, finalizava o curso de Fisioterapia. É nesse momento que entram dois fatores: obrigação e necessidade, ambos no sentido adentrar ao mercado de trabalho, tendo em vista agora meu diploma de ensino superior. Ao passo que entro no mercado de trabalho, sou obrigado a me afastar de minhas atividades na Universidade – me afastando mais uma vez de meu desejo – talvez sonho.

Eu não vou sucumbir
 Eu não vou sucumbir
 Avisa na hora que tremer o chão
 Amiga, é agora, segura a minha mão
 – Música: Libertação, de Elza Soares, BaianaSystem, Virgínia Rodrigues –
 (PASSAPUSSO, 2019)

Nesse momento é necessário me afastar da Universidade para adentrar ao mercado de trabalho formal, onde não me possibilitava seguir uma vida acadêmica, pois trabalhava em dois horários, vespertino e noturno. Inconformado – não-conformista – e rebelde, decido que essa experiência seria apenas um hiato em meus planos, para obter a convicção do que realmente almejava para um futuro profissional. Como diz a letra da música de Elza Soares, “eu não vou sucumbir”, passado um ano, retorno a Universidade em 2017, dessa vez decidido a mudar de vez de área de conhecimento e atuação. Importante relatar que nessa decisão contei com o apoio integral de minha mãe, dona Deuzenir, e de meu pai, seu Marcelo, que sempre estiveram e continuam ao meu lado em todas as decisões tomadas a respeito do meu futuro profissional, e pessoal também, mesmo sem muito estudo – ambos possuem apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – sempre acreditaram que a Educação transforma vidas e transformaria nossa realidade, depositando apoio irrestrito aos meus anseios e desejos – talvez sonho – de tornar-me docente.

Novamente na Ufac, sigo concluindo as disciplinas e avançando no curso de licenciatura em História. E no ano de 2018 ingresso na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da área de História (RP-H), atuando novamente em uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde posso acompanhar com maior assiduidade o andamento das atividades na escola, um maior aprofundamento das discussões teóricas sobre o fazer-se professor/a. Experiência esta que me permite uma maior ampliação sobre o ser e tornar-se docente.

Nesta ocasião conheço a Profa. Flávia, que atuava, e ainda atua, como coordenadora do RP-H. A Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, além de atuar na coordenação da residência, também é coordenadora do Laboratório Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre (LabODR)⁶ – laboratório este que sempre quis fazer parte – vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), e para entrar como bolsista era necessário passar por uma seleção guiada por um edital formulado pela Proaes, onde só permitia a entrada dos acadêmicos em sua primeira formação – os que estão em sua segunda graduação ficam excluídos. Mas neste momento, com um maior contato com a coordenação, decido me oferecer para atuar de maneira voluntária no laboratório, afinal o ponto principal de minha entrada era adquirir conhecimento e entender o mundo da pesquisa. A partir de então, entro em contato com a temática a qual tenho me debruçado aos estudos nesses últimos anos.

Aqui é interessante observar o porquê do desejo de integrar o LabODR, o fato é que por nunca ceder ao conformismo alienante, sempre questioneei diversas atitudes – minhas e de outros – uma delas era a reprodução desenfreada de discursos racistas, o que não fazia/faz o menor sentido, a não ser em um país que fora construído sob o signo do racismo em suas estruturas. Se ouvia/ouve falar muito em racismo e no mal que ele causa a sociedade, mesmo assim nunca consegui compreender esse fenômeno de fato, porém o percebia como uma das (muitas) mazelas que pairam na sociedade brasileira.

Já que tocamos no assunto mazelas, gostaria de abrir um parêntese – talvez não seja um parêntese – para expressar sobre outra mazela que transpassa minha existência, esta que tive, e tenho, que lidar todos os dias também, a homofobia. Por desde muito cedo me entender

⁶ É um laboratório de pesquisa da Área de História, mas que congrega profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Foi criado a partir de uma iniciativa articulada entre a Ufac e o movimento negro acreano, sobretudo com o Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre, em 2016. Tem como escopo a pesquisa e a formação de pesquisadores com o devido rigor científico acadêmico sob a égide do recorte de promoção de igualdade racial, tendo como objetivo principal não só denúncias de práticas racistas em diferentes espaços da sociedade, sobretudo em espaços que estão ligados à educação, como também objetiva tensionar discussões e reflexões sobre possíveis práticas antirracistas nos distintos espaços sociais, sobretudo nos educacionais, como ações de transformações para a sociedade.

enquanto homossexual, nunca quis me abster de minha existência – como muitos são obrigados – para agradar uma sociedade arcaica, presas a dogmas retrógrados. Assim, aprendi a rebelar-me contra o que estava posto, e talvez por esse movimento, de viver, e estar, em constante conflito com as mazelas já impostas, em detrimento da visão colonial eurocentrada que perpassa as sociabilidades nesse país, possibilitou-me uma maior acuidade em relação a outras mazelas, que naquele momento achava eu que não me perpassava, mas que estava posta, e tinha a certeza de que essa também desumanizava aqueles a quais eram suas vítimas.

Logo, no ano de 2018 passo a integrar o LabODR, e nesse momento faço uma imersão aos referenciais teóricos que embasam as pesquisas no laboratório, e com um maior aprofundamento teórico percebo que a mazela que pensei que não perpassava minha existência, estava me silenciando e invisibilizando desde muito cedo, o racismo. Percebo então, que o apagamento de minha identidade, enquanto pessoa negra, inicia logo na infância, quando sou levado a não gostar e a não reconhecer meus traços negros, como meu cabelo, que sempre fui levado a mantê-lo cortado o máximo possível, uma violência racista que caminhou comigo até completar 25 anos, quando decido deixar meu cabelo crescer – antes mesmo de entrar no LabODR. Com o aprofundamento teórico a respeito do racismo, de como este se estruturou e se estrutura na sociedade brasileira, consigo olhar para trás e identificar diversas outras violências vividas ao longo de minha existência – ou a não-existência, levando em consideração que fui levado ao não-pertencimento enquanto pessoa negra.

Restituição
Dá condição de besta a qual me foi atribuída
(...)
Eu quero de volta
Eu quero de volta
Eu quero de volta
Tudo que o devorador roubou
Música: Restituição, de Ventura Profana e Podenserdesligado
(PROFANA; PODESERDESLIGADO, 2020)

Dessa forma, rebelo-me contra o colonialismo que foi o fundante da mazela do racismo na sociedade brasileira, e também ao redor do globo, assim, desenvolvendo uma visão de mundo decolonial, tanto acerca das mazelas impostas a sociedade, como também epistemologicamente falando. Pois penso que de nenhuma forma, crianças e adolescentes, e até mesmo adultos, devam ser impedidos de expressarem suas identidades negras, através de seus traços. Por isso rebelo-me em favor de uma Educação Antirracista no sistema educacional brasileiro – digo isso no sentido de proporcionar uma sociabilidade onde as pessoas, sobretudo

negras/os, sejam verdadeiramente integrantes da sociedade brasileira, a fim de uma efetiva democracia. Assim, como Ventura Profana diz em sua música, queremos de volta tudo aquilo, sobretudo a restituição da humanidade, que o racismo tirou da população negra.

Por conseguinte, a minha entrada no LabODR, início a minha primeira pesquisa dentro de uma universidade pública. Passo então a ir a campo efetuar a pesquisa a qual já estava em andamento no laboratório. Pouco tempo depois sou convidado a fazer parte do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic), como orientando da Profa. Flávia, onde foi me proporcionado uma maior imersão na pesquisa científica, pude ter um maior aprofundamento, teórico e didático, levando em consideração que a pesquisa era sobre práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica. Também aprendi a manejar dados e analisá-los, compreendendo melhor, assim me identificando enquanto pesquisador – iniciante obviamente.

No ano de 2018 é instituído o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac, o Neabi/Ufac⁷, a qual participo de seu ato de fundação e o integro até os dias atuais. E foi dentro do Neabi/Ufac que pude me aprofundar mais enquanto pesquisador e futuro docente, onde foi me proporcionado ainda mais aprofundamento teórico relacionado as relações étnico-raciais. É aqui que sou levado a muitos outros questionamentos, confrontos e conflitos com a dura realidade da sociedade – racista – brasileira. Em 2019 sou convidado a fazer parte dos editores técnicos da Revista Em Favor de Igualdade Racial, que também faz parte do Neabi/Ufac, onde desenvolvo um trabalho mais técnico, porém fundamental para a exposição de pesquisas que tratam a temática étnico-racial, sobretudo pelo viés educacional, numa perspectiva antirracista. Hoje atuo como Editor Gerente da revista.

Dentro do Neabi/Ufac sou levado a diversas frentes de diálogos e ações – também de lutas. E conseqüentemente, diversos desafios, como por exemplo no ano de 2020 tornar-me bolsista do núcleo. Sabemos que o ano de 2020 por si só foi desafiante, levando em consideração o contexto da sindemia⁸ da Covid-19. Ser bolsista de um núcleo tão atuante em meio a uma pandemia torna-se um desafio grande – que fui vivenciando conforme ia

⁷ Organização acadêmica vinculada aos movimentos negros e indígenas. Integra o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que, juntamente com outros 40 Neab's integrantes espalhados por todo o país, luta pelas causas da população negra desde 2004 e no combate a superação de todas as formas de racismo e discriminação racial. Tem como objetivo a ampliação dos estudos a respeito das populações negras e indígenas, vem desenvolvendo pesquisas e ações nos campos da educação, história, arte, cultura e ciência, mobilizando as áreas de ensino, pesquisa e extensão, através de cursos, palestras, campanhas, semanas acadêmicas e pesquisas, dentro e fora da universidade, que abragem tanto o público acadêmico, quanto servidores públicos, professores e alunos da Educação Básica e comunidade em geral.

⁸ Terminologia direcionada a Covid-19 por Richard Horton (2020) que se caracteriza pela interação de causas biológicas, econômicas e sociais na população.

acontecendo. Conseguimos realizar diversas ações de enfrentamento ao racismo ao longo desse ano. Tornando-me novamente bolsista do núcleo no ano de 2021.

Já no ano de 2021, também tive a grata surpresa de ser convidado e ser bolsista da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN), no Projeto Afrocientista⁹. Na verdade, encaro essa surpresa como um grande presente. Nesse projeto fui levado a uma zona ainda não vivenciada por mim, em que tive a oportunidade de um maior contato com alunos do ensino médio da Educação Básica diariamente durante todo o ano, observando o crescimento e aprendizado desses alunos, realizando atividades imergindo, juntamente com eles, na temática étnico-racial e no antirracismo, me possibilitando diversos questionamentos a respeito da prática docente, sobretudo por um viés antirracista. Olho para o Projeto Afrocientista com muito carinho, pois foi nele que tive a certeza de que estava caminhando para a concretização de um sonho.

Também no ano 2021 me fora proporcionado um grande avanço na realização do meu desejo – talvez sonho – de tornar-me docente, por coincidência do destino no dia do meu aniversário, dia 17 de março, recebo o resultado do processo seletivo¹⁰ para ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagos (PPGEdu/UFMS/CPTL), onde sou aprovado e passo a fazer parte do programa, sob orientação do Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa. E em concomitância a minha atuação no Neabi/Ufac e no Projeto Afrocientista, me possibilitou entender outras nuances, tanto relacionadas a prática docente, quanto a um maior aprofundamento teórico sobre outras questões que permeiam os processos educativos e formativos.

Minha entrada no PPGEdu/UFMS/CPTL me proporciona realizar uma pesquisa a respeito dos questionamento que venho me fazendo ao longo desses anos, relacionados a implementação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na formação continuada das/os professoras/es da Educação Básica do estado do Acre, levando em consideração que é uma obrigação, e historicamente falando, nova para as/os docentes, e também entendendo que para se tratar um assunto tão complexo é necessário um aporte teórico maior não só para aplicar práticas repetidas em sala de aula, mas sim compreender a temática em sua essência e

⁹ O Projeto Afrocientista é promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN), apoiado pelo Instituto Unibanco, com intuito de despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negras e negros matriculadas/os em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB e entidades correlatas.

¹⁰ Edital nº 36, de 10 de dezembro de 2020.

desenvolver um pensamento crítico acerca da mazela do racismo, que me incomoda mesmo antes de ter contato com a temática.

Por fim, acredito que seja possível a construção de uma sociedade livre de preconceitos, das mazelas impostas pelo patriarcado cis-heteronormativo europeu branco, seguindo uma lógica de construção de conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico ao que está posto e que marginaliza, menospreza, invisibiliza e transforma as pessoas em não-pessoas. Sigo, e seguirei, me rebelando contra todas e quaisquer tipos de mazelas impostas à nossa sociedade, construindo uma luta de resistência, sobretudo antirracista.

1 INTRODUÇÃO

Iniciar um trabalho acadêmico dessa relevância, levando em consideração as ideias eurocentradas que permeiam a academia, sempre é um desafio. Encontrar um ponto de partida para explicar algo que perpassa as nossas vidas, é desafiador, ainda mais levando em consideração que a racionalidade científica é um modelo totalitário que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimentos que não se pautam em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (SANTOS, 2008). Mas para além disso, é um balsamo que nos ajuda a seguir em busca de uma sociedade mais justa e livre das mazelas outrora impostas.

Começo esse escrito trazendo a explicação de seu título, bem como os elementos que compõem a escolha deste, “*Multiplificados Somos mais Fortes: O Movimento Negro Educador e a Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica no Estado do Acre*”. Inicialmente a ideia trazida por Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra “*O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*” remete minha entrada na vida de pesquisador, momento em que tenho um primeiro contato com a temáticas das relações étnicas e raciais nas sociedades, e que começo a ser educado por este movimento a fim de um antirracismo. O livro de Nilma foi o primeiro que li que aborda essa temática de maneira tão magistral, o que o torna emblemático em minha iniciante carreira na vida acadêmica, pois consegui perceber, sentir e experienciar as vivências de um movimento composto por pessoas que de fato se preocupam em disseminar o conhecimento a fim de uma causa, que tem em suas ações a preocupação em construir conhecimentos científicos válidos para que suas vozes sejam ouvidas, para que se possa combater também por meio da ciência, bem como a construção do conhecimento, as mazelas outrora impostas às sociedades, como o racismo.

Também utilizo na construção desse título um verso da música “Capim Guiné” da banda baiana BaianaSystem, música escrita pelo vocalista da banda Russo Passa Pusso, em parceria com Seko Bass e a artista angolana Titica, com uma participação de nossa atual Ministra da Cultura Margareth Menezes nos vocais. O verso utilizado “Multiplificados somos mais fortes”, é um verso cantado por Titica, em que denota uma mensagem de união, trazendo a inferência da união de uma banda brasileira e uma cantora transexual angolana. Mas para além disso, a banda baiana que já é conhecida pela sua ácida crítica a colonialidade que tem em si racismo perpetrado na sociedade ao longo dos anos, reivindica seu lugar nos espaços, segue criticando as opressões impostas aos afro-brasileiros, bem como aos africanos até a atualidade, vem nessa música expressando um desejo e sentimento de união e força para conseguir romper com as

barreiras impostas pelo racismo. A canção ainda faz menção a cultura afro-centrada garantindo o lugar e reivindicação de lugar na sociedade, ainda criticando a exploração das florestas, bem como o sucateamento da educação brasileira.

Portanto, partindo da união dessas duas referências, dialogando com a ciência e as artes, compreendendo que existem outras formas de se discutir uma mesma coisa, e a arte para além de nos encantar e nos alimentar, possui um importante papel social em uma determinada sociedade, opto por essa conexão para a construção do título desse escrito. Assim, dialogando com a ideia da união de pessoas em um coro só, construindo e disseminando saberes, a fim de uma dissolução das ideias eurocentradas e racistas que permeiam a sociedade, se transformando em um grande “*Movimento Negro Educador*” multiplicado e mais forte a fim de uma sociedade antirracista, mais justa e menos desigual para todas/os que a compõem.

Sendo assim, essa pesquisa busca dialogar com os conceitos de colonialismo, colonialidade, raça, racismo, antirracismo, *Movimento Negro Educador*, educação escolar, formação de professoras/es, com ênfase no processo de formação continuada e educação antirracista, baseando-se nos seguintes autores: ALMEIDA (2019); CAVALLEIRO (2001; 2005); D’ADESKY (2001); FANON (2008); GATTI; BARRETO (2009); GATTI ET AL (2019); GOMES (2001; 2002; 2005; 2008; 2012; 2017); MIGNOLO (2008; 2017); MUNANGA (2003; 2012); NÓVOA (2019); OLIVEIRA; CANDAU (2010); QUIJANO (2005; 2009); TANURI (2000); WALSH (2007), dentre outros.

É preciso ressaltar que esta pesquisa tem como recorte espacial o estado do Acre, por entender a importância de se conhecer os processos de formação da sociedade acreana, bem como a importância de conhecer como o Movimento Negro tem atuado para promover processos formativos continuados que objetiva a construção de uma Educação Antirracista no estado. Levando em consideração o estudo realizado por Silva e Rocha (2020) com 92 professoras/es da rede de educação básica do estado do Acre, em que aponta que um dos fatores que contribuem para a não implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas é a ausência de formações continuadas voltadas para a temática étnico-raciais para o corpo docente.

Cabe ressaltar que uma educação em uma perspectiva antirracista não só proporciona bem estar humano, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira. Ressaltando ainda a constatação de que a formação continuada que rompe com a colonialidade eurocentrada no currículo pode ser fator determinante à uma efetivação da Lei 10.639/2003 (SILVA; ROCHA, 2020), que possui papel fundamental na busca de uma Educação Antirracista.

Nesse sentido, é importante observar como a Educação Antirracista tem sido construída ao longo dos anos, cabe aqui enfatizar que o Movimento Negro brasileiro é um movimento educador, que a partir de sua entrada nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil por volta das décadas de 1980 e 1990, segue produzindo saberes outros que emancipam e articulam estudos acerca das questões étnico-raciais no Brasil. É importante considerar que as estratégias de conhecimentos desenvolvidas pela população negra sobre as relações raciais são atualmente preocupações teóricas em diversos âmbito das ciências humanas e sociais, só passando a receber o devido valor epistemológico e político em detrimento da forte atuação do Movimento Negro, movimento esse que é educador (GOMES, 2017).

Também é importante considerar o papel das Universidades, como exposto no Art. 62º § 1º da LDBEN 9394/1996, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, também cabe as universidades, como instituições ligadas a União promoverem processos formativos continuados às/aos professoras/es das Educação Básica, nas comunidades a quais estão inseridas.

Sendo assim, indaga-se como está sendo realizada a mobilização do *Movimento Negro Educador* na Universidade Federal do Acre, até então a única Universidade pública do estado, para a promoção de processos formativos continuados em uma perspectiva antirracista? Como esses processos estão sendo articulado? Quais as ações desenvolvidas? Como estas ações dialogam com as políticas em Educação das Relações Étnico-Raciais para a construção de uma Educação Antirracista? Qual a abrangência desses processos formativos?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como o *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac), tem promovido processos formativos antirracista na formação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre. Apresentando os seguintes objetivos específicos para realização da pesquisa: a) mapear as ações de formação continuada ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre 2013 e 2018; b) compreender como as formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Ufac entre 2013 e 2018 atendem a política educacional em Educação das Relações Étnico-Raciais para a construção de uma Educação Antirracista; c) verificar a abrangência das formações continuadas ofertadas pelo *Movimento Negro Educador* em sua atuação na Ufac entre 2013 e 2018.

Tratando-se de uma pesquisa que se utiliza de uma perspectiva qualitativa para sua construção. Pois, atende questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a uma zona mais profunda das relações, dos processos e de fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis (MINAYO et al., 2009).

Dessa forma, essa pesquisa seguiu um processo metodológico dividindo-se em quatro seções. A primeira seção é esta que vem trazendo a introdução à pesquisa, em que se apresentam os objetivos e sua metodologia. Na segunda seção será apresentado algumas discussões conceituais, abordando às questões referentes ao colonialismo, colonialidade, raça, racismo, bem como o antirracismo, para direcionamento e embasamento desta pesquisa.

Na terceira seção inicialmente é realizado um breve histórico da presença da população negra no estado do Acre, em seguida discussões teóricas que fundamentam esta pesquisa, acerca da educação escolar, formação de professoras/es, sobretudo a formação continuada de professoras/es. No terceiro tópico da seção é realizada uma discussão a fim de um maior aprofundamento sobre o conceito de *Movimento Negro Educador* e Educação Antirracista, seguindo para o último tópico em que é realizado um diálogo com algumas pesquisas já realizadas por outras/os pesquisadoras/es no campo da formação continuada de professoras/es em uma perspectiva antirracista. Para isto, utilizo-me de referências já conhecidas em minha trajetória acadêmica, que me proporcionou conhecimentos para a construção do projeto para então chegar na pesquisa, bem como também as referências utilizadas pelas/os professoras/es do PPGEdu/UFMS/CPTL em suas aulas teóricas na explanação de conteúdos e temáticas propostas pelo programa.

Levando em consideração que Mignolo (2008) nos diz que é preciso aprender a desaprender, e aprender a reaprender, nesse sentido percorrendo por caminhos outros me afasto dos ditos clássicos¹¹, enquanto literatura, e me volto para conhecimentos mais específicos e locais, por também compreender que conhecimentos outros são importantes para o processo de pesquisa e aprendizagem, entendendo que os conhecimentos produzidos localmente também executam um papel importante na construção dos conhecimentos e sobretudo quando se trata de formação docente.

Nesse sentido, na terceira seção, me voltei para os Trabalhos de Conclusão de Cursos das/os alunas/os cursistas do Curso de Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na

¹¹ Não os excluindo, pois compreendo suas inegáveis contribuições para a compreensão e interlocução de novos conhecimentos.

Escola, realizado pela Ufac, destinado às/aos professoras/es da rede de Educação Básica do estado do Acre, por ser elemento que compreende a formação continuada e por sentir a necessidade de compreender como os professores do Acre estão entendendo a temática étnico-racial na formação de professoras/es, tendo em vista utilizar-me dessas pesquisas para fundamentação teórica dessa pesquisa, pois compreendo que as/os professoras/es em sala de aula adquirem saberes outros, em consequência de sua atuação. Para isto, acessei o banco de dados do Neabi/Ufac que atualmente é o grupo de pesquisa representa atualmente às ações realizadas em torno das temáticas étnicas e “raciais”, para identificação dos trabalhos aos quais me utilizaria, em seguida preciso me direcionar até a biblioteca física que fica na própria sala do núcleo para se ter acesso a esses trabalhos, para realizar a leitura dos resumos destes trabalhos, bem como as seções de conclusões, para compreender como estas/es professoras/es compreendem o processo de formação docente.

E diante disso enxergo a grande importância de desaprender da idealização eurocentrada de que apenas grandes teóricos podem fundamentar minha pesquisa, e aprender que as pesquisas realizadas pelos professores do meu estado são valiosas e podem (e devem) ser utilizadas para basear as pesquisas locais, para que possamos pensar em outros modos de se fazer formação docente.

Sendo assim, utilizando-me também da pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2017) de documentos primários, legislativos, escritos e/ou oficiais como fonte de coleta de dados, na construção desta seção. Seguindo para uma revisão de pesquisa empírica, que de acordo com Sergio Luna (2011) este é um dos objetivos de uma revisão de literatura, a fim de conhecer acerca das pesquisas já realizadas na perspectiva da Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es, para o entendimento das metodologias empregadas pelas/os pesquisadoras/es que enveredam por essa temática, bem como suas conclusões (LUNA, 2011).

Para a quarta seção a fim de mapear as formações continuadas oferecidas pelo *Movimento Negro Educador*, atuante na Ufac, às/aos professoras/es da Educação Básica no estado do Acre, também utilizo-me da técnica de pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2017), como fonte de coleta de dados, tais documentos se caracterizam como documentos primários, escritos, oficiais (por serem produzidos por pessoas que representam uma instituição), com cópias adquiridas após o pedido em arquivo público do Núcleo de

Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da mesma universidade (Neabi/Ufac)¹² dos relatórios finais das ações de formações continuadas, bem como editais para esses processos formativos, em que foram analisados os princípios, objetivos, número de inscritas/os, matriculadas/os e concluintes, também a carga horária e as grades curriculares das formações continuadas. Logo em seguida deu-se o processo de análises dos dados obtidos e registrados à luz do referencial teórico que orienta esta pesquisa, para que fossem realizadas as devidas discussões e suas respectivas conclusões, que estão na quinta seção dessa pesquisa.

¹² Atualmente os dados referentes a atuação do *Movimento Negro Educador* na Ufac ficam arquivados nesse núcleo dentro da Universidade.

2 BREVE CATEGORIZAÇÃO ACERCA DO COLONIALISMO, RAÇA, RACISMO, ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO

Nesta seção será realizada algumas discussões conceituais acerca do colonialismo, da colonialidade, de raça, do racismo e do antirracismo, sobretudo na educação. Portanto, considerando as ideias eurocentradas que se colocam como universais, e dita toda uma estruturação social, econômica, de poder e saber, culminando em diversas mazelas sociais, como o racismo e seus efeitos, tomaremos como ponto inicial de discussão a ideia que alguns ditos “desbravadores” tiveram de explorar o globo, o que resulta no fenômeno chamado colonialismo.

Para Aníbal Quijano o colonialismo

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

A chamada América torna-se o primeiro espaço/tempo desse padrão de poder mundial, onde dois processos históricos associaram-se na produção desse espaço/tempo, estabelecendo dois eixos fundamentais para esse padrão de poder: a) a codificação das diferenças entre “conquistadores” e “conquistados”, baseando-se numa ideia de raças, em uma suposta diferença biológica que determinava uma concepção de inferioridade de um grupo em relação ao outro, assim, este assumindo o principal elemento construtivo das relações de dominação; b) a articulação das formas de controle do trabalho, recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005).

Logo, na chamada América a ideia de raça foi a maneira encontrada para legitimar as relações de dominação, assim, o colonialismo europeu conduziu a elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, também a elaboração teórica acerca dos conceitos de raças, a fim de normatizar e naturalizar as relações coloniais de dominação europeia. Os povos dominados, bem como seus traços fenotípicos, suas culturas e saberes foram colocados em situações de inferioridade.

Historicamente o conceito de raça é pensado a partir de uma perspectiva biológica, possibilitando a construção do racismo, do preconceito e da discriminação. Pois, ao atribuir ao fenótipo e a referir-se a raça negra, branca ou amarela pode-se levar a aceitação de diferenças hierárquicas inexistentes entre os seres humanos. Estudos na área das ciências biológicas evidenciam que raça não é uma realidade biológica, atestando que biologicamente e cientificamente raças não existem (MUNANGA, 2003).

Para Nilma Lino Gomes (2012) raça é entendida como uma construção social, política e cultural, entendida no contexto das classificações sociais numa dimensão social e cultural, o que significa que se aprende a ver negros e brancos como diferentes em suas formas de educação e sociabilidade. Estas classificações criam hierarquias nas relações de poder e dominação, legitimando uns em detrimento de outros, assim, transformando esse processo de diferenças em desigualdades.

Dessa forma, a raça torna-se o critério fundamental para a distribuição dos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade, assim sendo, a longa história colonial na chamada América, sobretudo na América Latina, e os efeitos da colonização, deram origem ao que Quijano chama de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

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

Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Candau,

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (2010, p. 19).

Dessa forma, a partir da colonialidade todos os saberes, as formas de conhecimentos, os meios de produção das populações aqui existentes foram invalidados, assim, impondo e naturalizando os conhecimentos, saberes e meios de produção eurocentrados, não levando em consideração as populações que viviam nesses espaços que outrora foram invadidos, saqueados e violentados.

É importante ressaltar que a sociedade brasileira é fundada sob o signo colonizador e

escravocrata, que mesmo com o fim deste colonialismo escravizador, permanece assolando o país por meio de suas raízes mais profundas, a colonialidade e o racismo, ambos “frutos” de uma colonização escravocrata que se instalou no Brasil, por mais de 300 anos. A colonialidade, no sentido de que o colonizador invade o imaginário do colonizado, o inserindo em seu mundo, contra sua própria vontade, dessa forma o invisibilizando e o subalternizando, bem como reprimindo seus modos de produção, seus conhecimentos e seus saberes, impondo novas concepções acerca destes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Assim sendo, na esteira da colonialidade ocorre uma “invasão subjetiva do ser”, onde permeia uma visão de mundo colonizada, fazendo com que as populações negras não se identifiquem com sua pertença identitária, atingindo uma performance social de pessoas brancas (o colonizador), enxergando-se como estas. Assim, contribuindo para a sustentação e estruturação do racismo dentro das sociedades.

Neste sentido, Fanon (2008) em seus estudos pós-coloniais nos ajuda a compreender em seus escritos que o inconsciente coletivo não depende de uma herança cerebral, e sim é uma consequência de uma imposição cultural inflétida, quando considera em suas observações em relação as Antilhas, e o povo antilhano, descrevendo que estes tem o mesmo inconsciente coletivo europeu, sendo assim escravo de uma imposição cultural, onde a cor negra simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra e a fome, ou seja, não se enxergando enquanto população negra. Assim, o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica.

Fanon (2008) ainda enfatiza que nas sociedades existem formas de extravasar as energias acumuladas sob forma de agressividade, imputando esta agressividade colonial às populações marginalizadas, onde as representações negativas são sempre protagonizadas pelas pessoas negras e indígenas. Indaga ainda que é necessário refletir sobre os papéis que relegam às pessoas negras dentro de uma sociedade, onde determina o lugar subalternizado a estes, criando uma espécie de aversão a estas populações, inclusive criando uma identificação com o outro e não consigo (FANON, 2008).

Por conseguinte, em detrimento deste processo de colonização, o racismo, especificamente o racismo definido por Sílvia Almeida (2019) como estrutural, que surge em decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdades padrões e regras baseadas em preceitos discriminatórios de raça, assim sendo, é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados sistematicamente. Ou seja, um racismo insidioso que está enraizado na estrutura da sociedade apresentando uma característica de invisibilidade, baseando-se no mito da

democracia racial, que afirma a igualdade entre as raças, porém uma falsa igualdade, pois essa democracia racial trata-se de uma diferença homogeneizada e inferiorizante, assim enraizando e naturalizando a subalternização das diferenças étnicas e raciais (GOMES, 2017). Ao negarmos a existência de diferentes raças humanas, devolvemos a humanidade para todos os seres humanos que é subtraída pelas determinações sociais. Por isso o racismo estrutura a sociedade, pois parte das entranhas desta. É na sociedade que as diferenças são enaltecidas e definidoras nas relações de poder em diferentes grupos étnicos humanos.

Sendo assim, o Movimento Negro Brasileiro por meio de estudos e pesquisas, comprova a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no cotidiano escolar, acarretando as/aos alunas/os negras/os uma autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima, timidez, pouca ou nenhuma participação durante as aulas, dificuldade no processo de aprendizagem, recusa em ir à escola e, como consequência destes, a evasão escolar (BRASIL, 2005) em decorrência de uma estrutura eurocentrada fundamentada na colonialidade, assim desumanizando estas/es alunas/os.

Moreira e Candau (2003) destacam que talvez o país esteja imerso em uma “cultura de discriminação”. Por isso, a escola surge como um lugar de manifestação de preconceitos e discriminações de várias categorias, existindo uma tendência do não reconhecimento destes, pois a ideia de igualdade entre todos está impregnada. Entretanto, preconceitos e discriminações devem ser problematizados, discutidos e desnaturalizados no ambiente escolar, para que a escola não se torne um lugar de reproduções de padrões discriminatórios.

Kabengele Munanga (2012), levando em consideração o racismo estruturado na sociedade brasileira por meio dos discursos de falsa homogeneidade racial, afirma que durante o processo de construção da identidade negra é preciso resgatar a história e autenticidade, desconstruindo a memória negativa de outrora, que ainda permeia no imaginário coletivo, para assim reconstruir uma verdadeira história positiva, onde se resgate a plena humanidade e autoestima que foram destruídas pela ideologia racista presente na história colonizada.

Nesse sentido, torna-se essencial o reencontro das conexões da verdadeira história da população negra que lhes ligam à África, em que surge a necessidade e importância de ensinar a história da África e da população negra no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, a fim da construção de uma verdadeira identidade negra, no qual estas não sejam vistas apenas como objeto da história, mas sim como sujeito integrante do processo de construção da história, da cultura e do povo brasileiro. Logo, também é necessário considerar ainda os contributos culturais africanos que fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira,

em que a cultura brasileira também foi moldada por estes contributos, sendo necessário o resgate destas contribuições de maneira positiva, desconstruindo a imagem negativa e a substituindo por novas imagens reconstruídas de maneira positivadas (MUNANGA, 2012).

2.1 EDUCAÇÃO, *MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR* E A LEI 10.639/2003

Boaventura de Sousa Santos (2017) enfatiza que se não fosse à luta do Movimento Negro em suas diversas formas de expressão e organização, com todas as tensões, desafios e limites, o Brasil jamais teria aprendido sobre as questões raciais e da História e Cultura afro-brasileira e africana. Sendo assim, Boaventura corroborando com Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que o Movimento Negro é educador, pois gera conhecimento novo que além de alimentar as lutas e constituir novos atores, também contribui para que a sociedade em geral se dote de conhecimentos outros que a enriqueçam no seu conjunto.

O conhecimento nascido dentro e dessa luta e/ou resistência não avança de modo isolado, este entra em diálogo com muitos outros conhecimentos, conhecidos como conhecimentos acadêmicos produzido nas universidades e centros de pesquisas, operando frequentemente na tradução intercultural entre o conhecimento nascido na luta e o conhecimento acadêmico, construindo novas configurações cognitivas e políticas (SANTOS, 2017).

Historicamente falando, as Instituições públicas de Ensino Superior no Brasil é demarcada pela presença de uma elite intelectual branca. Somente por volta das décadas de 1980 e 1990 que houveram a entrada de docentes negras/os nestes espaços, estas/es oriundas/os do Movimento Negro, em que a partir de então com suas produções no campo das relações raciais no Brasil contribuíram, e seguem contribuindo, para a desconstrução de conceitos colonizadores. Essa inserção de intelectuais negras/os nestes espaços efetivam uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade brasileira, pois em suas pesquisas e práticas tratam a temática étnico-racial com a devida seriedade, o que provoca uma inflexão do conhecimento científico sobre as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais no Brasil, sendo assim, trazendo como uma questão social e política demandada pela luta antirracista no interior das universidades para a sociedade (CARVALHO, 2005; FERNANDES, 2014; GOMES, 2011) a fim de uma Educação Antirracista.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro é educador, pois seus atores trouxeram à luz do conhecimento discussões acerca da raça, do racismo, da

discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, ações afirmativas, igualdade racial, saúde da população negra, Educação das Relações Étnico-Raciais, violências, intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas, questões quilombolas, gênero, juventude, africanidades e o antirracismo para o centro das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, inclusive indagando as produções teóricas raciais apresentadas no século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico da sociedade (GOMES, 2017).

Assim, concebe a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra, articulando com a superação do racismo. Sendo estes atores os protagonistas por introduzir as discussões das ações afirmativas se transformassem em questões sociais, políticas, acadêmicas e jurídicas na sociedade brasileira (GOMES, 2017).

O Movimento Negro conquista lugar de existência afirmativa no Brasil, onde por meio do debate acerca do racismo e do antirracismo na cena pública e indagações em relação às políticas públicas e o compromisso com a superação das desigualdades raciais, estes atores ressignificam e politizam a raça, de maneira emancipatória não-inferiorizante. Assim, indaga a própria história do Brasil e da população negra do país, onde constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicitar os mecanismos no racismo no Brasil (GOMES, 2017).

Como fruto da luta antirracista do Movimento Negro Brasileiro, surge a Lei 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, de forma que contemple o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

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

um processo histórico de luta por uma educação antirracista, bem como por uma inflexão política (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

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

É necessária uma releitura da visão de educação, tornando-se indispensável desenvolver uma nova ótica, desestabilizando essa realidade escolar. Dessa forma o papel das/os professoras/es é fundamental, onde a formação docente, sobretudo a formação continuada, é um *locus* prioritário na promoção da inclusão destas questões na educação. As formações continuadas têm sido consideradas importantes ferramentas para o desenvolvimento profissional docente, estas vêm alcançando um predomínio nas ações educacionais, objetivando a melhoria da qualidade da educação através da qualificação das/os professoras/es já em sala de aula (MOREIRA; CANDAU, 2003; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Sendo assim, a Educação antirracista surge em detrimento da ausência de reflexões sobre relações raciais no planejamento escolar, atuando como estratégia do movimento negro para inserção da população afro-brasileira em espaços onde tradicionalmente essa população é excluída, perpassando os muros da escola. Constituindo-se de práticas de combate a ideia de inferioridade/superioridade dos indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que vai em direção a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja respeitada e valorizada (CAVALLEIRO, 2001)

Desta maneira, a formação continuada, considerada forma de desenvolvimento profissional contínua, como processo de aperfeiçoamento e/ou aquisição de conhecimentos para exercer a docência, por meio de atualizações e/ou aprofundamento de conhecimentos (GATTI et al, 2019), tornou-se um dos principais eixos para a educação brasileira no tocante a efetivação da Lei 10.639/2003, pois esta objetiva a inserção do contato com as temáticas étnico-raciais àquelas/es professoras/es que não o tiveram anteriormente em sua formação inicial (PAULA; GUIMARÃES, 2014). Esta surge como forma de expansão das práticas pedagógicas em uma

perspectiva antirracista, bem como dos conteúdos disciplinares para essas/es professoras/es, dessa maneira contribuindo para difusão do conhecimento a respeito dos conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira na formação inicial (SILVA; ROCHA, 2020).

Portanto, se por si só a formação continuada não consegue resolver os problemas da educação e da sociedade, ao que concerne aos saberes docente e as práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização das/os alunas/os negras/os, também a história e cultura afro-brasileira e africana na formação da sociedade nacional, esta pode contribuir para o empoderamento das/os professoras/es para que sejam sujeitos e lideranças neste processo em busca de uma Educação Antirracista (PAULA, 2013). Dessa forma, contribuindo para um maior e melhor entendimento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, assim humanizando essas populações minorizadas e subalternizadas ao longo dos anos, talvez proporcionando uma mudança de pensamento dentro da sociedade.

3 A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E SUAS QUESTÕES EDUCACIONAIS

Nesta seção será (1) explanado um breve histórico da presença da população negra no estado do Acre, para que se compreenda como se deu esse processo na sociedade acreana. Em seguida (2) abordaremos discussões teóricas que fundamentam esta pesquisa, dialogando com autores acerca da educação escolar, bem como a formação de professoras/es – sobretudo a formação continuada e seu histórico relacionado às relações étnicas e raciais. No terceiro tópico desta seção (3) é discutido questões relacionadas a implantação e implementação da Lei 10.639/2003. No tópico quatro (4) aprofundamos o conceito de Educação Antirracista, a partir de teóricas/os negras/os que enveredam em busca de uma sociedade livre do preconceito racial, conhecido como racismo. No último tópico (5) dialogaremos com algumas pesquisas já realizadas por outras/os pesquisadoras/es no campo da formação continuada de professoras/es sob uma perspectiva antirracista. A fim de se conhecer a literatura especializada em formação continuada de professoras/es em Educação Antirracista para fundamentação teórica dessa pesquisa.

3.1 NEGROS NA AMAZÔNIA ACREANA¹³

O Acre está localizado na Amazônia Sul Ocidental, na Região Norte brasileira, com uma população estimada em 816.687 pessoas. Sua capital Rio Branco, está localizada na região do Vale do Baixo Acre, por ser a capital é a cidade mais populosa do estado com cerca de 377.057 habitantes, seguida pela segunda principal cidade do estado, Cruzeiro do Sul, localizada no Vale do Juruá, com cerca de 82.075 habitantes (ACRE, 2017).

O estado do Acre também surge sob a égide do colonialismo, porém atrelado a uma realidade mais local, se tratando da região sul ocidental da Amazônia, que apresenta características próprias. João José Veras de Souza (2016) classifica o colonialismo vivenciado pela população acreana, levando em consideração a historicidade da formação do estado do Acre, de Seringalismo, que o define

como fenômeno histórico-social instaurado no território acreano no período inicial da sua ocupação, se constitui, segundo será aqui defendido, a partir da junção de três elementos básicos, chaves que acionam na raiz o padrão de poder colonial: a

¹³ Título inspirado no livro *Negros na Amazônia Acreana* (FERNANDES, 2012), que faz parte do referencial teórico constituinte desta pesquisa.

racialização das populações migrantes nordestinas e de indígenas, o sistema de aviação e a concentração fundiária (SOUZA, 2016, p. 177)

O chamado estado do Acre mesmo antes de se constituir formalmente território da República Federativa do Brasil já atuava ligado ao “sistema mundo moderno colonial”, como importante escoador de borracha natural como matéria prima indispensável para abastecer as indústrias na Europa e EUA. Dessa forma, perpetuando a colonialidade por meio da seringalidade, sobretudo nos processos de racialização instituído pelos colonizadores europeus, por meio da aplicação sistemática das violências físicas, e também epistêmicas, direcionadas aos povos originários e aos migrantes oriundos da hoje conhecida como Região Nordeste brasileira, os intitulados seringueiros, bem como a concentração fundiária da propriedade pelo qual se instauraram os papéis sociais estabelecidos com base fundamentalmente na naturalização das hierarquias sociais, econômicas, culturais e raciais, assim justificando as condições servis, de subalternidade e até mesmo de escravização nas relações de trabalho e fora delas constituídas (SOUZA, 2016).

Na esteira da colonialidade, que embriona a seringalidade, sobretudo relacionada ao poder e ao saber, a historiografia acreana caminha nessa direção, mantendo a população negra apagada e/ou marginalizada de sua história, lhes relegando o lugar da não-existência ou a não participação na formação da sociedade acreana.

A pesquisadora e professora da Universidade Federal do Acre, Flávia Rodrigues Lima da Rocha (2011), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Inaudíveis e Invisíveis: representação de negros na historiografia acreana”, evidencia a falta da presença ou a não inclusão da população negra na historiografia acreana existente, atrelando essa não menção sobre a sua contribuição para a formação do estado do Acre, sobretudo na economia, às correntes teóricas que as/os autoras/es utilizaram para tecer essa historiografia estavam relacionados (a princípio), assim expressando o desprezo em se discutir a história da região, sobretudo a contribuição das populações negras. A autora também afirma que este silenciamento do negro na historiografia acreana também está diretamente relacionado, e inserido, a um contexto global de ordenação do discurso sobre essas/es sujeitas/os, em diversas categorias, não apenas na historiografia. Sendo assim, essa exclusão ou marginalização da população negra reproduzem as ideias de inferioridade racial, que então é naturalizada no meio da sociedade acreana (ROCHA, 2011).

Indo na contramão do apagamento historiográfico da população negra no estado do Acre, o também professor da Universidade Federal do Acre Jorge Fernandes (2012) em seu

livro *Negros na Amazônia Acreana*, aponta que a origem das pessoas negras no Acre aconteceu nos primórdios da ocupação de terras acreanas. Constatando inclusive que parte das pessoas negras acreanas aculturaram-se em sentido cultural, social e religioso. Porém, existe um percentual significativo de pessoas negras que optaram por viver seu pertencimento de negritude, continuando com os costumes, tradições e religiões de matrizes africanas. Apontando ainda que o preconceito racial, social, econômico e religioso é latente no estado como nas demais Unidades Federativas do Estado brasileiro (FERNANDES, 2012).

No Acre a história da população negra é diluída na historiografia oficial geral, também são maioria nos subempregos, nos programas sociais do governo e a maioria moram em bairros periféricos. Também vale enfatizar que no livro *História do Acre* (SOUZA, 1995; 2002), frequentemente utilizado como suporte e recurso didático nas escolas da Educação Básica do estado, não faz nenhuma menção a palavra “negro”, mesmo após sua atualização em 2002 e a inclusão das questões de gênero. Em outros livros a população negra é tratada de maneira esporádica, sempre em segundo plano, corroborando com o argumento anterior da pesquisadora e professora Flávia Rocha (FERNANDES, 2012).

Dessa forma,

ainda que as hostilidades lhes privem dos mais primários direitos sociais, ainda assim, travam, com ardor, uma luta; não uma luta belical, mas de fortalecimento de suas raízes culturais, com movimentos rítmicos e alegres nos congais, nas rodas de capoeira, nas rodas de samba e de pagode. O exótico e o místico se misturam, deixando seu legado cultural nas mais longínquas terras – também em terras amazônicas – na Amazônia acreana (FERNANDES, 2012, p. 201).

É nesse sentido que a historiadora e pesquisadora Kaliny Custódio do Carmo (2021) em seu trabalho monográfico disserta sobre o Movimento Negro no estado do Acre, ressaltando que uma das principais pautas do movimento é assegurar a cidadania para a população negra, a fim de garantir acesso a saúde e educação de qualidade, além dos direitos básicos assegurados pela Constituição Federal do 1988. Dessa forma, o Movimento Negro Acreano e seus integrantes ao longo de sua história no estado do Acre contribuíram no alcance de muitas conquistas para a população negra, como os órgãos legais: a Secretaria de Estado de Assistência Social, dos Direitos Humanos e de Política para as Mulheres (SEASDHM), o Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Acre (FPEER/AC), o Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (COMPIR) e o Conselho Estadual de Promoção de Igualdade Racial (COEPIR) (CARMO, 2021).

Assim, evidenciando que o Movimento Negro Acreano sempre esteve atento às discussões acerca do racismo, suas manifestações e de vida da população negra no estado,

sobretudo nos espaços educacionais, a fim de reivindicar seus direitos e seu lugar na história e na sociedade acreana, e segundo Nilma Lino Gomes (2017) é um *Movimento Negro Educador*. Logo, ressaltando a necessidade de se entender como as formações das/os professoras/es, sobretudo continuada, estão acontecendo no estado do Acre, com relação a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a contribuição da população negra para a construção da sociedade acreana, para que se possa pensar criticamente acerca da estruturação social e racial no estado, a fim de uma reparação histórica contra o apagamento sistemático da contribuição, também histórica, das/os negras/os acreano para a sociedade.

3.2 CONTEXTUALIZANDO HISTÓRIAS, HISTÓRICOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Como este pesquisador está diretamente relacionado a área da História, julga-se importante observar aspectos e fatos históricos acerca da temática para que se compreenda a formação de professoras/es, a fim de entender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes. Assim, tomando como recorte espacial o Estado brasileiro, levando em consideração que estes aspectos são instituídos e instituidores de uma certa cultura educacional (GATTI et al, 2019). Ainda, considerando que o presente passou a explicar-se a partir de si, atizando o perigo de ignorar o passado público, o que acarretaria numa perda de visão dialética da História e a possibilidade da existência de uma crítica política para a construção de projeto futuros (JANOTTI, 2004). Sendo assim, o historiador Eric Hobsbawm (1995) alerta acerca das ameaças de destruição do passado

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

Portanto, entender as histórias e os fatos históricos, em suas mais amplas vertentes, ao longo da construção da sociedade brasileira, é importante para se compreenda como se estabelece a Educação no país. Dessa forma, utilizando contextos históricos diversos para que se possa construir uma história que compreenda as nuances que perpassam as ideias de Educação no Estado brasileiro, no seu sentido mais amplo.

Destarte, as questões relacionadas ao letramento de professoras/es no Brasil emergem de maneira mais enfática a partir do processo de independência, início do século XIX, para uma organização da instrução popular (SAVIANNI, 2009).

É importante enfatizar que, de acordo com Gatti et al (2019), a educação escolar na contemporaneidade é fundamental, tornando-se o processo indispensável para que todas/os de uma determinada sociedade tenham uma adequada formação humana, tornando-se um “ser social”, onde sem ela os indivíduos historicamente são culturalmente incompletos. Freitas (2007) afirma que apesar de não ser a única instância responsável pela educação, a escola ao desenvolver práticas educativas com o devido planejamento durante um período contínuo na vida das pessoas “contribui diretamente na criação de condições para que todos possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais” (p. 12). Assim, contribuindo para a construção de condições em que todas/os possam compreender a realidade e participar nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas (FREITAS, 2007).

Sendo assim, o trabalho docente precisa condizer com o papel dessa educação na contemporaneidade, promovendo o desenvolvimento de uma carência crítico-constructiva, para que compreenda e se constitua “soluções diante de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc” (GATTI et al, 2019, p. 37).

Considerando a Educação escolar, a preocupação com relação a formação de professoras/es no Brasil surge em 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, conhecida como Lei de 15 de outubro de 1827, onde instituía a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do ainda Império do Brasil, estabelecendo exames de seleção para mestras/es, onde em um debate na Câmara alguns parlamentares solicitaram a dispensa desses exames para mulheres (BRASIL, 1827; TANURI, 2000; SAVIANNI, 2009). No texto legislativo indicava a extinção de possíveis escolas em lugares poucos populosos, além da obrigatoriedade das/os professoras/es custear sua própria formação nas escolas das capitais, bem como o indicativo de quais conteúdos trabalhar na sala de aula (BRASIL, 1827).

Indiscutivelmente, quando no Brasil as atenções se voltam para a formação docente o país ainda vivia sob o regime escravocrata que aqui se instalou desde o século XVI, o que nos leva a compreender que a preocupação com a educação formal no Estado brasileiro era destinada a uma classe dominante, onde as pessoas traficadas do continente africano, bem como os afrodescendentes que aqui habitavam, estavam excluídos dessas normativas.

Mariléia dos Santos Cruz (2005) nos alerta a reflexões necessária acerca da compreensão da invisibilidade das/os negras/os nas abordagens históricas em educação, pois este fator pode nos indicar a inexistência desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, ou pode demonstrar a não relevância em considerar os peculiares processos de acesso aos saberes instituídos formais. Ressaltando ainda, que embora de forma não massiva, as populações negras à época atingiram níveis de instrução, pois criavam-se suas próprias escolas, onde recebiam instrução de pessoas escolarizadas, indicando um esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, ainda que as políticas públicas não os contemplassem (CRUZ, 2005).

A população negra que nunca se manteve passiva às violências outrora impostas, busca meios e mecanismos de integrar-se a sociedade, que aos meados do século XIX passa por uma grande efervescência com as pressões internacionais, bem como os movimentos abolicionistas, pelo fim da escravização no país (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; FONSECA, 2009). Cabe ressaltar também que a população negra por meio de movimentos e movimentações funda em 1841, na cidade do Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLPE), formada por mestres e aprendizes de ofícios específicos, sendo criada como uma reação dos trabalhadores à falta de instrução profissional. E por meio do livro de registros da entidade é percebido que 143 dos 155 membros são pessoas negras, constando como pretos, “mulatos” e pardos, assim, caracterizando que a SAMLPE era uma associação com fins educacionais, organizada e composta por trabalhadoras/es negras/os, em meio ao sistema escravocrata do Brasil à época (LUZ, 2016).

Em 1834 a promulgação da Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional de 1834, coloca a instrução primária sob responsabilidade das províncias, adotando modelos para a formação docente seguindo os países europeus, surgindo a criação das Escolas Normais (SAVIANNI, 2009)

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANNI, 2009, p. 144).

Sendo assim, as Escolas Normais se estabelecem a partir de 1890 com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que passara por uma reforma em seu plano de estudo

que preconizava o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, tornando-se referência para outros estados, expandindo-se por todo país (SAVIANNI, 2009). Vale ressaltar que o modelo que se implantou nas escolas normais foi o europeu, especificamente o francês, resultante de uma equivocada tradição colonial e das tradicionais elites a fim de uma formação cultural europeia (TANURI, 2000). Dessa forma, excluindo tudo que não fosse europeu e branco do processo de formação docente, bem como da própria formação social brasileira, desprezando os conhecimentos dos povos originários e dos povos outrora traficados do continente africano que passam a integrar também a sociedade brasileira.

Enquanto o país caminhava com as conquistas relacionadas à Educação, com o advento das Escolas Normais, ainda no século XIX, a população negra mantinha-se afastada da Educação formal oferecida pelo Estado brasileiro, vide as diversas legislações vigentes à época, devido a criação das Assembleias Provinciais, em decorrência do Ato Adicional de 1834, como exemplo a Assembleia Provincial de Mato Grosso que institui a Lei Provincial Nº 8, de 5 de maio de 1847, que em seu Art. 39º estabelece que apenas pessoas livres podem frequentar as escolas públicas (MATO GROSSO, 1847). Outro exemplo é o Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte – atual Rio de Janeiro – deixando explícito a não permissão de ingresso em escolas públicas às/aos escravizadas/os, explicitado em seu artigo 39º §3º (BRASIL, 1854). Assim, criando uma legislação mantendo a população escravizada cada vez mais distante do ensino formal, mantendo-as cativas sob seus desejos e vontades.

Indo na contramão das legislações provinciais, com a crescente onda abolicionista, compreendendo a não mais aceitação de pessoas escravizadas beirando o século XX, o Brasil torna-se um dos últimos países a abolir a escravização de pessoas em seu território, por meio da Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), extinguindo por fim o sistema escravagista vigente. Porém, esta é uma das menores leis já propostas pelo Estado brasileiro, onde não prevê nenhuma reinserção dessa população à sociedade, não implementa indenização às pessoas escravizadas durante séculos, muito menos apresenta perspectivas de futuro para esta população, os mantendo a mercê da própria sorte e às margens da sociedade que se formara.

Após a abolição, no início do século XX, no ano de 1902, é fundado em Campinas o Colégio São Benedito com o objetivo de alfabetizar os filhos dos “homens de cor” da cidade, o Colégio foi criado pela Irmandade São Benedito, fora ganhando maior participação na sociedade local e as atividades da escola foram intensificadas, abrindo até mesmo uma segunda

unidade no ano de 1905, contando com a atuação dos professores negros Francisco José de Oliveira e Benedito Evangelista no processo de emancipação da população negra de Campinas, no período pós-abolição e no início do século XX (CRUZ, 2005; SGARBOSA, 2018).

Ainda nas primeiras décadas do século XX, com uma reformulação instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, surge uma nova fase na Educação brasileira com a implantação de Institutos de Educação como espaço de cultivo da educação, objetivando além do ensino, a pesquisa. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal – na atual cidade do Rio de Janeiro – criado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo (SP), implantado por Fernando de Azevedo em 1933. Dessa forma, transformando as Escolas Normais em Escola de Professoras/es, a fim de buscar superar as deficiências que estas escolas apresentavam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando na concepção pedagógico-didática (SAVIANNI, 2009).

Até o final dos anos 1930 não existia uma formação específica para as/os docentes, sendo profissionais com formações diversas que eventualmente lecionavam nessas escolas (GATTI et al, 2019). Posteriormente os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, o paulista foi incorporado a Universidade de São Paulo e o carioca à Universidade do Distrito Federal (SAVIANNI, 2009).

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica (GATTI et al, 2019, p. 23).

As Escolas Normais desempenharam um papel muito importante na formação docente para os primeiros anos da Educação Básica do século XX, até a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), onde se era proposto que a formação docente fosse realizada em nível superior (GATTI et al, 2019). Retornaremos a LDBEN 9.394/96 mais adiante.

Notadamente, enquanto o Estado brasileiro não inclui de maneira enfática às questões da História e Cultura das/os afro-brasileiras/os e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, bem como a inserção dessa população nos espaços educativos em suas propostas formativas e educacionais, no ano de 1944 é fundado no Rio de Janeiro, por Abdias

Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que segundo o próprio fundador era o processo de libertação do negro, pois retomara seu caminho, recuperando suas forças e seu ritmo. Sendo uma organização complexa, concebido como instrumento de redenção e resgate dos valores africanos e afro-brasileiros, atuando como um laboratório de experimentação cultural e artística (NASCIMENTO, 2016; 2019). O TEN apresentava como objetivos básicos:

a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas; e. desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (NASCIMENTO, 2016, p. 115).

Abdias Nascimento (2016) ressalta que o TEN possui um papel histórico e revolucionário, pois seu quadro de pessoal era destinado e formado por pessoas das classes mais discriminadas socialmente, “os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos terreiros” (p.115). Com essa rica diversidade de pessoas compondo seu corpo, o TEN educou e formou as/os primeiras/os intérpretes dramáticas/os negras/os do teatro brasileiro, colocando agora a população negra no lugar de personagem-herói, fugindo da ideia folclorizada e dos estereótipos impostos, despertando a criação de uma literatura baseada nas experiências afro-brasileiras. O TEN organizou cursos, conferências nacionais, concursos e congressos, ampliando as condições das/os afro-brasileiras/os analisar, discutir e trocar informações e experiências, também estimulando uma revisão crítica da tendência nos estudos relacionados às questões étnico-raciais (NASCIMENTO, 2016; 2019).

Em 1961 é promulgada a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61), com um capítulo específico destinado a “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, definindo que o ensino normal tinha por finalidade a formação docente para os ensinos primários e ginasiais. E para o ensino médio este dispositivo legislativo indica a necessidade de uma formação superior nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Estabelecendo ainda que nos Institutos de Educação

poderão funcionar cursos de formação para professoras/es para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Legislando ainda sobre a efetivação do cargo de professoras/es, indicando que esta será por meio de concurso de título e provas (BRASIL, 1961).

A LDBEN 4024/61 (BRASIL, 1961) apresenta em seu texto a questão da raça logo no início, posto no “Título I – Dos Fins da Educação”, Art. 1º, alínea g:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

[...]

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Contudo, é observado que os educadores à época reconheciam a dimensão racial, porém sem centralidade na questão, apesar da inclusão no recurso discursivo raça ainda é tratada na generalidade e não como política pública (DIAS, 2005). A pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2005) atrela essa secundarização e/ou esvaziamento da temática à idealização do mito da democracia racial, pois dessa forma, segue-se “mantendo invisível a população negra da escola para ‘todos’ defendida com tanto entusiasmo no debate para a aprovação da LDB de 1961” (p. 53).

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil entra em um suposto período dito de desenvolvimento econômico, em que a educação escolar se colocava como necessária a este fim, requerendo uma ampliação da escolarização por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho. Dessa forma exigindo adequações no campo educacional, propondo uma educação voltada a objetivos e metas operacionais, situados em demandas deste projeto político e econômico, efetivadas mediante as mudanças na legislação de ensino vigente (SAVIANNI, 2009; GATTI et al, 2019).

Com os militares legislando o Estado brasileiro houve a alteração da LDBEN 4024/61, por meio da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no qual fundiu o ensino primário com o ginásio, constituindo o chamado 1º grau que apresentara oito anos de duração e o 2º grau passa a um formato de três ou quatro anos. Instituído que a formação docente nas licenciaturas de 1º grau será ministrada nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena, como faculdades, centros, escolas, institutos e outros estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento da lei (BRASIL, 1971).

Neste período de encrudecimento no Brasil as Escolas Normais deixam de existir, sendo instituído o magistério – habilitação específica para o então chamado 2º grau, para o exercício do magistério no então 1º grau. Com o parecer Nº 349/1972 aprovado em 6 de abril de 1972, é organizado a habilitação específica do magistério em duas modalidades: 1. para lecionar até a 4ª série, com duração de 3 anos – 2.200 horas; 2. para lecionar até a 6ª série do 1º grau, com duração de 4 anos – 2.900 horas. Dessa maneira, o curso normal cedeu lugar a habilitação do 2º grau. Em 1971, com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fica estabelecido que para os últimos anos do 1º grau e para o 2º grau é necessária uma formação em nível superior em cursos de licenciatura plena ou curta. (BRASIL, 1971; SAVIANNI, 2009).

A formação docente para o antigo primário é novamente reduzida a uma habilitação dispersa, o que indica uma preocupante precariedade. Estudos que remetem a época sobre a formação docente constataam denúncias de imprecisão sobre o perfil profissional dos docentes, indicando uma descaracterização progressiva dessa formação (SAVIANNI, 2009; GATTI et al, 2019).

Após o regime militar, imposto via golpe à República, em 1988 o Estado brasileiro promulga a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), onde determina no seu Art. 5º igualdade entre todas/os, garantindo os direitos à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, com um destaque para o inciso XLII que criminaliza o racismo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988)

Sendo assim, o Movimento Negro Brasileiro a partir da década de 1990, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual o racismo é então tido como crime, passam a utilizar os dispositivos políticos-jurídicos legais para reivindicar políticas públicas de enfrentamento ao racismo (MEDEIROS, 2015).

Com o retorno à democracia no país, no final do século XX é promulgada a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que viria a estabelecer as diretrizes e bases da Educação. A LDBEN 9394/96 propõe a formação docente para a Educação Básica em nível superior, estabelecendo o prazo de 10 anos para sua execução. Porém, sinalizou uma política educacional com um nivelamento por baixo, propondo uma formação mais aligeirada e mais barata, por

meio de cursos de curta duração. É importante enfatizar que os artigos que compõem o capítulo de formação docente na LDBEN 9394/96 vêm sofrendo alterações ao longo dos anos. Em 2013, por meio da Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013, volta-se a admitir a formação docente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade normal em nível médio, sendo reafirmado em 2017 pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando o Art. 62 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996; 2013; 2017; SAVIANNI, 2009; GATTI et al 2019).

O texto proposto pela LDBEN 9394/96 não se reitera a determinação prevista na LDBEN 4024/61, retirando a condenação ao preconceito de raça, considerado um retrocesso levando em consideração que a explicitação dessa questão em textos legislativos facilita mecanismos de intervenções, mas enfatiza em seu Art. 26 o ensino de História do Brasil considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, sobretudo as de matrizes indígenas e africanas (DIAS, 2005).

3.3 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

No ano de 2003, em um dos primeiros atos do então Presidente da República recém eleito Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), é sancionado o Projeto de Lei de autoria da Deputada Federal Ester Grossi, educadora do Rio Grande do Sul (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira, ativista do Movimento Negro no estado de Mato Grosso do Sul (PT-MS), a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino de maneira enfática a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Estabelecendo ainda que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Designando ainda que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Dessa forma, este dispositivo legislativo responde às reivindicações históricas do Movimento Negro, representando uma conquista para a Educação brasileira. (BRASIL, 2003; DIAS, 2005).

No ano seguinte o Ministério da Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), onde preconiza a introdução das questões raciais como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciaturas para a Educação Infantil, Fundamental, Média e de Jovens e Adultos, como nos processos de formação continuada de professores (BRASIL, 2004). Passados 10 anos da Lei 10.639/2003 é estabelecido o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de contribuir para que educadoras/es se tornem os principais agentes da plena efetivação da Lei (BRASIL, 2013).

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

É importante considerar que a história da raça é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas, bem como desvencilhar a idealização do racismo sob aspectos comportamentais e refletir que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio de grandes líderes políticos e religiosos (ALMEIDA, 2019). Pois, o racismo enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividade de indivíduos cuja consciência e afetos estão de alguma maneira conectados com as práticas sociais (ALMEIDA, 2019).

Dessa forma, deve-se levar em consideração o papel social da educação, que não é necessariamente de emancipação, mas de uma crítica permanente, que focaliza nas questões político-sociais, ou seja, determina um papel político à educação. Inclusive, critica seu próprio papel, analisa seus métodos e propostas de ensino, no intuito de uma emancipação do ser, na qual cria condições para que todas/os vivam livremente, desenvolvendo as suas potencialidades. Assim, se rebela contra as ideologias vigentes e proporciona uma reflexão crítica da realidade a qual está inserida, desconstruindo a ideia de que a educação não interfere na sociedade (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, é necessário uma legislação educacional que faça a crítica ao que está posto, além de prever uma educação integrada, em que aborde todas/os as/os integrantes da sociedade, sobretudo aquelas/es que por muito tempo mantiveram-se afastado desta em

detrimento da idealização de raça e conseqüentemente do racismo, devendo-se considerar que na contemporaneidade as legislações estão no campo do direito que é definido como um conjunto de normas jurídicas, com normas obrigatórias que são postas e garantidas pelo Estado (ALMEIDA, 2019), sendo fundamental ao Estado brasileiro garantir a plena implementação de uma educação que critica o racismo fundante da sociedade brasileira, sob uma perspectiva antirracista, vide a Lei 10.639/2003, para que exista de fato uma democracia, onde todos sejam incluídos de maneira efetiva, sem subjugamentos em detrimento de sua pertença identitária, étnica e/ou racial.

3.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS/ES

Após uma breve incursão histórica a respeito de como se estruturou e se estrutura a Educação brasileira, bem como as legislações educativas, torna-se necessário discutir acerca de uma Educação Antirracista e os processos de formações continuadas de professoras/es da Educação Básica.

“Ninguém escapa da Educação”, essas são as palavras iniciais de Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 7) em seu livro intitulado “O que é Educação?”, ressaltando ainda que em casa, na rua, na igreja ou na escola estamos envolvidos com ela, seja para aprender, ensinar ou aprender e ensinar, tanto para fazer, quanto para ser ou conviver, associando diariamente a vida com a educação (BRANDÃO, 1981). Assim, entendida como um amplo processo que constitui nossa humanização, realizadas em diversos espaços sociais, como na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola etc. (GOMES, 2002).

É importante compreendermos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo mais amplo, além do currículo, disciplinas escolares, regimentos, conteúdos e provas (GOMES, 2002). Nilma Lino Gomes (2002) destaca que a escola pode ser considerada um espaço que interfere na construção da identidade da população negra. Pois, intelectuais negros e o Movimento Negro compreende que a escola também possui responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais (SANTOS, 2005). Considerando isto, é preciso assumir um compromisso pedagógico e social de superar o racismo, considerando a história e a realidade social e racial brasileira (GOMES, 2002).

Também torna-se importante considerar a idealização de antirracismo proposta por Jacques D’adesky (2001), onde este relaciona-se ao reconhecimento da cidadania e

reconhecimento da identidade negra, seguindo em busca de uma reivindicação da população negra em termos étnico-culturais, ainda subvertendo a ideologia de branqueamento, desmascarando o mito da democracia racial e seu uso para propagar preconceitos e estereótipos. Preocupando-se ainda com a recuperação e preservação dos valores de origem africana ligados à tradição e aos costumes, bem como a luta contra a folclorização dos elementos de suas culturas vivas e a valorização das expressões religiosas da cultura negra. Defendendo ainda uma tomada de consciência de uma identidade particular dos afro-brasileiros, sendo vinculados a um elemento positivo de autoafirmação (D'ADESKY, 2001).

Nesse sentido, Rosa Margarida Rocha (2011), enfatiza que

Torna-se necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnicoracial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir. Tal propósito requer a construção de um paradigma educacional com novas práticas e rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem (ROCHA, 2011. p. 24).

Eliane Cavalleiro (2001) em sua obra “Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola”, conceitua Educação Antirracista como um recurso de melhoramento da qualidade de ensino e a preparação de todas/os alunas/os para à cidadania, reconhecendo o ambiente escolar como espaço privilegiado para a realização do trabalho possibilitando o conhecimento acerca das diferenças raciais e das discriminações impetradas a indivíduos pertencentes a determinados grupos étnico-raciais. Assim, reconhecendo a diversidade presente nas escolas, somando-se ao compromisso por parte das/os educadores.

A Educação Antirracista objetiva erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados, sendo um caminho para a valorização da igualdade nas relações, combatendo permanentemente os sentimentos de inferioridade e superioridade, levando em consideração a igualdade entre todas/os (CAVALLEIRO, 2001). Dessa forma, uma Educação Antirracista proporciona o bem-estar das pessoas em geral, bem como promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira (CAVALLEIRO, 2005).

A Educação Antirracista também contesta o “mito da democracia racial” e discute acerca das políticas universalizantes que não atendem às demandas da população negra, sobretudo não considera o caráter racista da sociedade brasileira, bem como os dados que

apontam as desigualdades existentes, inclusive na área educacional. Ainda enfatiza a necessidade do enfrentamento das narrativas raciais dominantes, que buscam omitir e negar as diferenças outras, excluindo por meio do desmerecimento, da desqualificação, do preconceito e da discriminação (SILVA, 2012).

Sendo assim, a Educação sob uma perspectiva antirracista apresenta finalidades mais extensas e densas do que o ofuscamento racial, assumindo uma obrigação estratégica de mudanças e transformação na sociedade, pois o ensino inclusivo de combate ao racismo beneficia tanto alunas/os, professoras/es e a escola, quanto contribui para uma sociedade igualitária (TEIXEIRA, 2021).

Levando em consideração o exposto, em que a população negra manteve-se cativa por um longo período, e após a libertação do cativo manteve-se afastada da sociedade, inclusive por meio da própria legislação, dando espaço a um racismo insidioso, silencioso, que estruturou-se na formação política, econômica, social e educacional da sociedade brasileira, institucionalizando-se, inclusive nos espaços educativos, se faz urgente a discussão acerca de uma Educação Antirracista, bem como uma formação integral que inclua as temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a devida interpretação crítica acerca da temática, a fim de um reconhecimento e valorização, bem como do processo de formação da sociedade brasileira. Também tornando-se urgente a discussão relacionada a formação docente em uma perspectiva antirracista, sobretudo na formação continuada, um elemento importante para a construção do profissional docente.

Destarte, Ilma Veiga (2010) enfatiza que a docência significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender. Formalmente entendida como o trabalho das/os professoras/es, diretamente ligada à inovação, rompendo com as formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, explorando novas alternativas teórico-metodológicas a fim de outras possibilidades. Para a prática docente faz-se necessário uma formação profissional para seu exercício, dotada de conhecimentos específicos, bem como aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente. Assim, a formação de professoras/es constitui o ato de formar as/os docentes, educando para um futuro profissional, sendo compreendida na dimensão social como um direito que deve partir por parte de políticas públicas (VEIGA, 2010).

A formação de professoras/es é um processo inicial e continuado que deve observar e dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, bem como da contemporaneidade, devendo ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometida com a construção de perspectivas que alinhe a inclusão social (MELO, 1999; VEIGA, 2010). Pois, as/os

professoras/es são as/os profissionais que mais precisam manter-se atualizados, aliando o ato de ensinar ao de estudar. Sendo assim, transformar essas necessidades de atualizações em direitos às/aos docentes é de fundamental importância para o alcance de uma valorização profissional, bem como o alcance exigido pela função social da profissão (MELO, 1999).

A Resolução CNE/CP Nº 02, de 1 de julho de 2015, no capítulo VI, define:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a formação continuada é apresentada como forma de desenvolvimento profissional, sendo uma aprendizagem contínua que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem, também entendida como processo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos necessários para o exercício da docência. Assim, leva em consideração os diversos contextos e demandas das escolas e comunidades, por meio de atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em decorrência dos avanços nos conhecimentos. Sendo consideradas ferramenta importante no desenvolvimento profissional docente, alcançando predomínio nas ações educacionais, objetivando a melhoria da qualidade da educação através da qualificação das/os professoras/es já em sala de aula. A formação continuada não deve ser entendida apenas como um processo de acumulação de cursos, palestras e eventos científicos, e sim enquanto um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução permanente da identidade docente, não dispensando nenhum contributo que venha de fora, não se constituindo como uma política redentora capaz de minimizar todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino, mas devendo sempre articular-se com as demais políticas educacionais, como as políticas que envolvem uma educação sob uma perspectiva antirracista (GATTI; BARRETO, 2009; LAGE; URZETTA; CUNHA, 2011; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; NUNES; OLIVEIRA, 2016; GATTI et al, 2019; NÓVOA, 2019; PÉREZ, 2020).

Sendo assim,

a formação continuada tem sido o remédio receitado para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da

História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 437).

Nesse sentido, a formação continuada torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que diz respeito a Lei 10.639/2003, atuando de modo a resolver o problema das/os professoras/es que não tiveram contato de maneira positiva em relação às questões étnico-raciais (PAULA; GUIMARÃES, 2014).

É importante ressaltar que as/os professoras/es atuantes na rede pública de ensino não tiveram o preparo básico em suas formações para lidar com os desafios de conviver com a diversidade e suas manifestações de discriminação no contexto escolar, sobretudo ao que está relacionado às questões étnico-raciais. Sabe-se que o sistema educacional brasileiro é centrado numa ótica eurocêntrica, enquanto padrão de civilidade, cultura e ciência, atrelando consequentemente a desvalorização daquilo que foge esses padrões. Assim, tornando-se necessária a discussão relacionada às questões étnico-raciais dentro dos espaços educativos, sobretudo escolares, para que as/os alunas/os criem seus próprios conceitos, tornando-se cidadãos críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa (RODRIGUES, 2015).

A violência e o preconceito no ambiente escolar são fatores que contribuem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O preconceito racial que ocorre nas relações interpessoais entre as/os alunas/os no espaço escolar dificulta a concretização e construção de laços saudáveis, gerando dificuldades e barreiras entre as/os alunas/os de poder conviver com as diferenças culturais. Portanto, a proposta de uma Educação voltada a uma perspectiva antirracista coloca os educadores o grande desafio de estar atentos às diversidades econômicas, sociais e étnico-raciais, com um saber crítico para interpretá-las. Para isto, é preciso rever o saber escolar e investimentos nas formações continuadas para professoras/es, assim possibilitando-lhes uma formação crítica a respeito dessas relações étnico-raciais no Brasil (PEREIRA, 2015; SOUZA, 2015).

Nesse sentido, no processo de formação docente é necessário entender a diversidade étnico-racial das/os alunas/os, bem como de saberes, a fim de elaborar diferentes alternativas para identificar formas de diálogos entre professoras/es, alunas/os e conteúdo proposto, para que de fato aconteça a aprendizagem significativa e a construção de novas perspectivas e atitudes entre as/os estudantes. Assim, também propondo estratégias de ensino referentes a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, considerando a valorização e o reconhecimento da população negra enquanto sujeitas/os históricos, rompendo com o silenciamento também

histórico das discussões sobre as relações étnico-raciais nos ambientes escolares (LOPES, 2015).

Considerando ainda, ser de suma importância a discussão das temáticas relacionadas ao antirracismo nos ambientes escolares, pois a escola tem papel fundamental no combate ao preconceito e a discriminação, tendo em vista seu papel na elaboração de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania das/os alunas/os. Pois, de nada serve legislações se não houver uma transformação das mentalidades e práticas, tornando-se necessário ações que promovam discussões, a fim de uma reflexão individual e coletiva para a superação e eliminação das discriminações, sobretudo raciais, na escola (FERREIRA, 2015). Ainda mais, quando se leva em consideração que “o racismo constitui um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65). Portanto, tornando-se necessária uma reeducação da sociedade como um todo, pautando-se no antirracismo, e promovendo uma educação das relações étnico-raciais em âmbito nacional, escolhendo a escola como ponto de partida por acreditar em seu poder de transformação social.

Dessa forma, é evidenciado práticas racistas e discriminatórias constituintes do cotidiano escolar, desde a forma que professoras/es dispensam sua atenção às/aos alunas/os à expectativa que as/os docentes e a gestão da escola manifestam em relação a estas/es estudantes (BRASIL, 2005; COELHO; COELHO, 2018). Portanto, se o ambiente escolar é reprodutor do racismo, também deve ser utilizado como instrumento político de reeducação para as questões das relações étnico-raciais e de combate ao racismo. Nesse sentido, a Educação Antirracista objetiva explicitar o racismo estruturado nas relações sociais, na cultura e no pensamento, apontando caminho para a superação da violência racial, perpassando pela desnaturalização do racismo (ANDRADE; CUSTÓDIO, 2022).

A reflexão em torno de uma Educação Antirracista não significa o entendimento de que os prejuízos da população negra estão atrelados única e exclusivamente às escolas e/ou aos espaços educacionais, tampouco possui a intenção de culpabilizar as/os profissionais da educação como os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade, ao contrário disso, a educação sob uma perspectiva antirracista percebe as/os professoras/es como aliados para a formação de cidadãos livres do sentimento do racismo, de modo a utilizar as relações docente-discente como elemento fundamental para a efetivação de uma Educação Antirracista (CAVALLEIRO, 2001).

Assim, a Educação Antirracista apresenta algumas características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Sendo assim,

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partirmos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra [...] devem ser tratadas pela escola simplesmente para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis (GOMES, 2001, p. 93)

Portanto, preconizar uma educação sob uma perspectiva antirracista é buscar transformar o cotidiano escolar, por meio de uma reflexão profunda sobre os sentimentos e as ações diante das diversidades. Assim, conquistando um cotidiano escolar que respeite não apenas em discursos, mas também de maneira prática em suas ações as diferenças raciais existentes na sociedade, não se tratando de uma guerra contra negros e não-negros, mas sim de um desejo fundamental por um diálogo com professoras/es por um mundo melhor e livre das expressões de preconceito e do racismo (CAVALLEIRO, 2001).

3.5 ESTUDO DE REVISÃO

Após uma breve caminhada pela história da integração da população negra na sociedade acreana, além de compreendermos de maneira breve o histórico da Educação e como ela se estruturou no Brasil, bem como os processos formativos continuados em uma perspectiva de Educação Antirracista, seus caminhos, necessidades e importância, agora é importante que conheçamos como as/os pesquisadoras/es estão realizando suas pesquisas em nível de pós-graduação em torno da temática da formação continuada sob uma perspectiva da Educação Antirracista na Educação Básica no Brasil e no Acre.

Para conhecer as pesquisas, bem como as publicações em torno da temática da Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es tornou-se necessário um estudo de revisão de pesquisa empírica para um maior entendimento acerca da temática proposta, sob a perspectiva de Luna (2011), que a descreve como importante para uma pesquisa, pois explica como o problema em questão vem sendo pesquisado, sobretudo do ponto de vista metodológico, fornecendo dados das pesquisas analisadas.

Portanto, inicialmente recorri ao Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como base de dados para essa pesquisa, onde realizei um mapeamento dessa produção acadêmica em torno da temática. Para isto, foi pensado em alguns termos como “Educação Antirracista”, “Formação Continuada” e “Formação Continuada de Professores”, utilizando-me das aspas para delimitar um termo inteiro, bem como os operadores booleanos “AND” e “OR” (termos na língua inglesa que significam “E” e “OU”, respectivamente) a fim de uma melhor definição da combinação de palavras e termos para a busca no sistema. Também pesquisei no catálogo de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), por se tratar de uma pesquisa realizada no estado, penso que seria interessante observar como os pesquisadores locais estão compreendendo a Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es da Educação Básica, porém sem êxito, após a verificação de todos os trabalhos na plataforma não fora encontrado nenhum referente a temática, o que indica uma lacuna referente a temática no estado do Acre, quando se trata de pesquisas acadêmicas em nível de Pós-Graduação.

Durante essa etapa da pesquisa não senti grandes dificuldades para as buscas das pesquisas, ao inserir no banco de dados da Capes os termos “EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA” and “FORMAÇÃO CONTINUADA”, obtive uma resposta de um total de 7 trabalhos de mestrados, vinculados a Programas de Pós-Graduação, nenhuma tese apareceu na busca. Cabe ressaltar, que dentre esses 7 trabalhos resultantes da busca, um deles encontra-se com seu título errado na plataforma, seu conteúdo em nada relaciona-se com a pesquisa, tendo em vista a leitura de todos os resumos desses trabalhos, se tratando de um equívoco por parte da plataforma, tendo em vista isto, e o recorte temporal dos últimos 5 anos, ou seja, de 2017 a 2020, ficaram apenas 5 trabalhos dissertativos como elementos de composição dessa pesquisa. As pesquisas dessa busca estão inseridas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 Dissertações da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Autora	Ano	Título	Programa Vinculado	Instituição
Semiramis de Medeiros Fernandes	2018	Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais	Universidade de Brasília – UnB
Silmara Cardoso de Lima Silva	2019	Formação Docente para a Implementação da Lei 10.639/03: concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp
Antonia Valdenia de Araújo	2020	As Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores/as para o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira nas Escolas da Rede Estadual do Ceará no período de 2003 a 2018	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória	Universidade Regional do Cariri – Urca
Caroline da Matta Cunha Perez	2020	Educação das Relações Étnico-Raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio
Daniela Pinheiro de Oliveira	2020	Pedagogia da Diversidade: A contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Nove de Julho – Uninove

Fonte: o autor

Ao analisar os trabalhos logo percebe-se que 3 são de Programas de Pós-Graduação em Educação, um deles de um Programa de Pós-Graduação em Artes visuais e outro do ProfHistória, essas pesquisas são de publicações entre os anos de 2017 e 2021, ficando como recorte temporal de tempo dos últimos 5 anos, de forma que se acredita serem as pesquisas mais atuais referentes a temática da Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es. Diante disso, sigo para a análise desses trabalhos, realizando as leituras de seus resumos, bem

como partes específicas para entendimento sobre a realização da pesquisa, como as metodologias empregadas pelos pesquisadores e suas conclusões.

O texto dissertativo de Semiramis de Medeiro Fernandes (2018) é apontado no Catálogo com sua divulgação não autorizada, sendo assim, tive que pesquisar o trabalho nas bases da Universidade a qual o trabalho estava vinculado, a UnB. Em sua pesquisa a autora objetiva analisar os Cursos de Aperfeiçoamento das/os Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), após a implementação da Lei N 10.639/2003, sobre as relações étnico-raciais e a cultura negra, assim investigando suas contribuições nas práticas pedagógicas das/os professoras/es de artes visuais. Sendo realizada sob uma perspectiva de análise documental referente aos cursos oferecidos, bem como utilização de questionários e entrevistas com as/os professoras/es que realizaram os cursos de formação continuada. Utilizando-se como base teórica os estudos pós-coloniais sobre identidade, Hall (2003; 2006) e Bhabha (1998), dos estudos decoloniais sobre raça, Quijano (1992) e Grosfoguel (2016), e vertentes do multiculturalismo como Vera Candau (2008), a fim de uma maior elucidação sobre a importância dessa legislação como uma Política de Ação Afirmativa nas escolas. Dessa forma, constatando que os cursos oferecidos pela EAPE, por meio da SEEDF, tiveram uma preocupação em trabalhar uma abordagem antirracista, contribuindo para a prática pedagógica das/os professoras/es de artes, considerando a Educação Antirracista (FERNANDES, 2018).

A pesquisa realizada por Silva (2019) objetivava analisar as concepções sobre as relações étnico-raciais no processo de formação continuada no âmbito da Rede Municipal de São Paulo, utilizando como marco temporal a promulgação da Lei 10.639/2003. Utilizando-se das bases teóricas relacionadas a raça como manutenção das desigualdades, Guimarães (2002), Munanga e Gomes (2006), Gomes (2012) e Schwarcz (2012), também relacionadas a conceitos como o mito da democracia racial, branqueamento e racismo, se apoiando em Almeida (2018), Azevedo (2004), Domingues (2004; 2005; 2008), Gonzalez (1982), Moura (1983; 1988), Nascimento (1978) e Schwarcz (2012). Para o empreendimento da pesquisa utilizou-se da análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como entrevista com educadoras/es envolvidos no processo de formação continuada. Por meio de sua pesquisa a autora aponta que é possível observar nos documentos e entrevistas abordagens críticas ao branqueamento e ao discurso de democracia racial, explicitando o racismo na sociedade brasileira e exibindo desafios à instituição escolar relacionados à educação para as relações étnico-raciais, bem como verificar

diferentes concepções entre professoras/es e gestoras/es da rede, de modo que entre os últimos destacou-se uma tendência mais conservadora. Além de apontar que as formações continuadas para a implementação da Lei 10.639/03 apresenta elementos importantes para refletir sobre conquistas, impasses e desafios relacionados à uma Educação Antirracista (SILVA, 2019).

Antonia Valdenia de Araújo (2020) realizou sua pesquisa no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Regional do Cariri (Urca), com o objetivo de analisar as políticas públicas de formação continuada de professoras/es do estado do Ceará, no período de 2003 a 2018, para o combate ao racismo a partir das discussões da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual. A autora buscou contextualizar a história da educação e da formação continuada de professoras/es, enfatizando o contexto em que ocorreram os debates que possibilitaram a implementação de um projeto de Educação Antirracista no Brasil, se propôs a analisar os programas e as ações de formação tanto inicial, quanto continuada de professoras/es com ênfase no ensino de História africana e afro-brasileira. Utilizou como base teórica para o diálogo relacionado a construção histórica da Educação, como Moura (2013), Guimarães (2003), Mazzeu (2009), Nóvoa (1999; 2017), Alves (2009), Silva e Guimarães (2012), Marchi (2016), Ferreira Júnior (2010), Silva (2001; 2009), e com relação as questões raciais na formação de professoras/es fez uso das contribuições de Gonçalves e Silva (2000), Munanga e Gomes (2006), Nunes (2007), Silva (2005), Paula (2013), Almeida (2018), Fonseca (2016) e Jesus (2018). Tratando-se de uma pesquisa documental com instrumental bibliográfico, pois utilizou-se de documentos oficiais para análises, como por exemplo documentos da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância; Centro de Educação a Distância e sua plataforma digital (Ambiente Virtual de Aprendizagem); Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, subdividida em Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais; Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC); e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação; além da legislação nacional e estadual sobre educação. Assim, apontando com evidências de sua pesquisa a carência da oferta de processos de formação continuada por parte do estado do Ceará, voltados para o ensino de História africana e afro-brasileira, contribuindo para a precarização da qualidade do ensino e na permanência de uma desvalorização referente à história e as culturas dos povos negros. Aponta ainda que as formações foram ofertadas de forma esporádicas, sem sua devida continuidade, com uma abrangência limitada, e sobretudo, sem o aprofundamento das questões pertinentes à temática.

Seguindo para a pesquisa de Perez (2020), a autora tinha por objetivo investigar as buscas e inquietações das/os professoras/es inscritos no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NeabiCP2), para isto a pesquisadora utilizou-se de questionários e entrevistas semiestruturada como instrumentos metodológicos, a fim de conhecer melhor as/os docentes e suas motivações. Apontando como evidência uma lacuna formativa em relação a temática das relações étnico-raciais, e a possibilidade de existência de um currículo outro, pautado na visão pluriversal, decolonial e contra-hegemônica, indo de encontro às demandas acadêmicas e subjetivas dessas/es profissionais, o que lhe leva a concluir que as/os docentes em sua maioria negras/os, buscam através da Pós-Graduação proposta adquirir referências, experiências e conhecimentos para que sejam capaz de modificar os contextos escolares em que atuam, impactando positivamente a vida de alunas/os (PEREZ, 2020).

Na pesquisa de Oliveira (2020) a autora apresenta como objetivo investigar e analisar a formação continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC (Neab/UFABC) e suas repercussões na prática docente de seus cursistas, na aproximação da conscientização de uma Educação Antirracista, tratando se de uma pesquisa qualitativa, com análises documentais e de conteúdo, entrevistas e análise das entrevistas. A interpretação das análises foi realizada por meio da categoria de formação de professoras/es para a pedagogia da diversidade e conscientização e Educação Antirracista, utilizando como referências as obras de Paulo Freire (1967; 1970; 1979; 1980; 1981; 1983; 1987; 1992; 1993; 1995; 1996; 1999; 2000; 2001; 2012; 2013; 2014; 2016), Nilma Lino Gomes (2010; 2011; 2012; 2017; 2019) e Kabengele Munanga (1982; 1994; 1996; 2019). Assim, possibilitando à autora a identificação do empenho do Neab/UFABC na dimensão formativa, a organização de conteúdos de apoio e o grande apoio das/os docentes para concretizar as formações, o comprometimento por parte das pessoas que integraram as ações realizadas pela entidade diante do contexto histórico-social, contra as reproduções de mecanismos eurocentrados, bem como a consciência da necessidade de formações continuadas que englobam a História e Cultura africana e afro-brasileira para o combate das desigualdades étnico-raciais, do racismo e de quaisquer atitudes de preconceitos nos espaços educativos. Possibilitando assim, a autora concluir que o Neab/UFABC apresenta em seus propósitos quanto à formação continuada de professoras/es a difusão para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as bases legais, a fim de uma Educação Antirracista (OLIVEIRA, 2020).

Com a análise dessas pesquisas é possível observar que existe uma predominância de pesquisas relacionadas a Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es na área da Educação. Todas as pesquisas analisadas se trata de dissertações de mestrados realizadas por mulheres. No geral as pesquisas objetivaram compreender como a Educação Antirracista está sendo inserida nas formações continuadas de professoras/es em dois âmbitos, como nas Secretarias de Educação de seus recortes espaciais (FERNANDES, 2018; SILVA, 2019) e nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – e Indígenas – Neab's/Neabi's (PEREZ, 2020; OLIVEIRA, 2020).

No sentido metodológico das quatro das cinco utilizaram-se de análise documental (FERNANDES, 2018; SILVA, 2019; ARAÚJO, 2020; OLIVEIRA, 2020) a fim de identificar como a legislação busca a implementação da Lei 10.639/2003, para a promoção de uma Educação Antirracista. Em relação as técnicas procedimentais utilizadas por parte das autoras, duas pesquisas utilizaram-se de questionários e entrevistas (FERNANDES, 2018; PEREZ, 2020) e outras duas utilizaram apenas as entrevistas como técnica procedimental (SILVA, 2019; OLIVEIRA, 2020).

Por meio das pesquisas acima descritas é perceptível em comum entre as autoras o uso de análises de documentos oficiais e/ou legislativos, bem como se valem de questionários e/ou entrevistas a fim de embasamento empírico em busca das respostas de seus objetivos. Também é comum o aceno para a importância da inserção de uma Educação Antirracista nos processos de formação continuada de professoras/es da Educação Básica, a fim de romper com a idealização colonial criada em torno das hierarquizações de raças, bem como da propagação de uma História eurocentrada e dos sintomas do racismo. Ainda apontam para a inclusão de maneira efetiva e positiva da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como das contribuições da população negra para a construção da sociedade brasileira. Para que assim a Educação se torne precursora de uma sociedade verdadeiramente democrática, justas e livre do racismo. Outro ponto observável é o crescente fortalecimento em torno das temáticas relacionadas as relações étnico-raciais no Brasil.

Pontos estes observáveis e que contribui para a construção e na importância da realização dessa pesquisa no âmbito do estado do Acre, onde esta análise possibilitou observar pontos em comum e divergente entre as pesquisas analisadas e esta pesquisa que se executa. Sendo assim, a seção subsequente desta pesquisa terá como enfoque analisar como a Educação Antirracista vem sendo inserida nas formações continuadas de professoras/es da Educação

Básica do estado do Acre tendo como espaço da pesquisa a Universidade Federal do Acre (Ufac).

4 MULTIPLICADOS SOMOS MAIS FORTES: O LÓCUS E AS/OS SUJEITAS/OS DA PESQUISA

Após as discussões teóricas que fundamentam essa pesquisa, do diálogo com autores em relação a Educação Escolar, a formação continuada de professoras/es, bem como o conceito de Educação Antirracista, *Movimento Negro Educador* e um breve histórico da população negra no estado do Acre, caminharemos agora para a análise de como o *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac), tem promovido processos formativos antirracista na formação continuada das/os professoras/es da Educação Básica no estado do Acre.

Nessa seção teremos por objetivo mapear as ações de formação continuada ofertadas pelo *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Ufac entre 2013 e 2018 a professoras/es da Educação Básica no estado do Acre, bem como compreender como estes processos formativos atendem a política educacional de promoção de igualdade racial, para a construção de uma Educação Antirracista e sua abrangência.

Partindo do pressuposto que, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), este movimento surge como um novo sujeito coletivo e político que emerge de forma orgânica por volta de 1970 no cenário brasileiro, expressando uma coletividade e elaborando identidades, produzindo discursos, reordenando enunciados, nomeando aspirações difusas ou as articulando, assim possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecer-se nesses novos significados, buscando na história a chave para a compreensão da realidade do povo brasileiro, a fim de uma nova interpretação da trajetória da população negra no Brasil, significando um contraponto inicial à realidade racial do país, dessa maneira impelindo uma demanda e exigindo das escolas práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas sociedades (GOMES, 2017).

Levando em consideração o Art. 62º § 1º da LDBEN 9394/1996, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), sendo assim as universidades também responsáveis legalmente por promoverem os processos de formação continuada para as/os professoras/es do estado e do município.

E é nesse sentido que a Ufac atua enquanto instituição presente nessa pesquisa, por compreender a importância que as universidades possuem em difundir de forma a priorizar e oferecer momentos formativos críticos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-

Brasileira, bem como a contribuição da população negra para a construção histórica da sociedade brasileira, a fim de educar-se em busca de um antirracismo, em uma perspectiva de Educação Antirracista. Portanto, utilizar-se-á de uma análise documental (LAKATOS; MARCONI, 2017) de documentos oficiais da instituição para a realização da pesquisa.

Sendo assim, essa seção será subdividida em três subseções: 1) Histórico e mapeamento das formações continuadas em educação antirracista na Ufac entre 2013 e 2018; 2) Articulação das formações continuadas em educação das relações étnico-raciais na Ufac com a política nacional em educação das relações étnico-raciais, para a construção de uma Educação Antirracista; 3) Abrangência das formações continuadas em educação antirracista na Ufac.

4.1 HISTÓRICO E MAPEAMENTO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFAC ENTRE 2013 E 2018

A atuação do Movimento Negro brasileiro é histórica, anteriormente aos anseios e exigências por uma Educação Antirracista, este sempre se manteve resistentes às opressões outrora impostas a seus corpos e seus direitos, bem como a usurpação de suas realidades. Nesse sentido, a população negra se organiza para derrubar o status quo, sobretudo na educação, que como observamos no início deste escrito organizou-se sistematicamente para a exclusão da população negra de seu seio, onde estes precisaram se organizar para sua inclusão neste espaço, acreditando que esta poderia ser a chave para o combate as opressões raciais existentes na sociedade brasileira, em virtude do racismo estruturado e institucionalizado, sobretudo nas instituições educativas.

Nesse sentido, os atores que compõem o Movimento Negro no estado do Acre, ao adentrarem nestes espaços de Educação superior, sobretudo na Universidade Federal do Acre, única universidade pública do estado, prontamente se articulam e passam a levar para o centro da discussão as questões raciais como inflexão do racismo institucionalizado. Assim, propondo um novo olhar para a construção de conhecimento, bem como de difusão deste. Dessa forma, compreendendo que existe uma necessidade de formações que ressignifiquem a raça, a entendendo como potência de emancipação, indagando a própria história do Brasil e das populações negras aqui existentes, construindo novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar e explicitar como o racismo no Brasil opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas. Sendo

assim, interpretando raça como um trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática (GOMES, 2017).

No que se trata de formação continuada de professoras/es, o *Movimento Negro Educador* que atua na Ufac busca meios e formas para promover estas ações a fim de uma construção de uma Educação Antirracista, que caminha de encontro ao racismo institucionalizado nas instituições de ensino, indagando como a Universidade atua para a construção de uma educação que combata as opressões impostas a sociedade, sobretudo o fenômeno do racismo. Por entender que este movimento também é parte da instituição, este buscar formas institucionais de desenvolver ações voltadas para a formação de professoras/es que não tiveram contato com a temática ou que tiveram de maneira muito superficial ou equivocada, para assim desenvolver um letramento crítico acerca das questões raciais no estado do Acre, sobretudo para o corpo docente da Educação Básica.

Dessa forma, desenvolveram-se algumas ações de formações nesse sentido, como por exemplo o Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, o Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, e o Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que serão apresentados a seguir.

4.1.1 Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

Considerando a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a DCNERER (BRASIL, 2004) e outros dispositivos jurídicos legais como a própria Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), por meio da Resolução CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade integrante do Ministério da Educação (MEC), estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Apresentando como objetivo a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que foi alterado pela Lei 10.639/2003, bem como à promoção do estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira, a fim de contribuir para a superação de preconceitos e

discriminações em decorrência do racismo, por meio de práticas pedagógicas qualificadas na abordagem dessa temática na Educação Básica do país (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a resolução prevê:

a assistência financeira às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior visando fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores de educação básica e graduandos de licenciatura e cursos de Pedagogia, assim como para a elaboração de material didático específico para uso na Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 2).

Como bem enfatiza Dagoberto Fonseca (2009), não existe política pública sem recursos, denominando como questão fundamental a necessidade de orçamento público para a execução e implementação de qualquer política pública. Portanto, o Estado brasileiro volta seus olhares a estas políticas que objetivam a construção de uma Educação Antirracista, estabelecendo que apenas as Instituições Federais ou Estaduais de Educação Superior com Núcleos de Estudo Afro-brasileiro (Neab) e/ou grupos correlatos poderão solicitar recursos para estas formações e/ou elaboração de materiais didáticos (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que os Neab's, Neabi's (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e os grupos correlatos dentro das Universidades são frutos do *Movimento Negro Educador*, tendo seu estabelecimento após a presença das/os intelectuais negras/os, a partir de 1980 e 1990, que tiveram suas trajetórias marcadas pela pesquisa e pelas ações de combate ao racismo dentro e fora da academia, com grande importância na mobilização e na pesquisa acerca da temática racial, assim pressionando as instituições e o Estado brasileiro para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (GHIGGI, 2017).

No estado do Acre, recorte espacial dessa pesquisa, como observamos anteriormente neste escrito, no início dos anos 2000 ainda procurava-se afirmar a presença da população negra na sociedade, na qual mantiveram-se por muito tempo “não-existent”, portanto, as políticas públicas específicas para esta população no estado eram praticamente inexistentes, não existindo uma verdadeira preocupação em se discutir e/ou debater a temática racial, muito pelo contrário, inebriada pelo Mito da Democracia Racial, a sociedade acreana acreditava em uma população homogeneizada, em que todos têm “sangue de indígena, negro, branco e ‘nordestinos’”, o que faz com que as/os estudosas/os negras/os do estado primeiramente se debrucem em seus estudos e pesquisas para identificar e afirmar a presença da população negra na sociedade acreana, para daí então construir propostas de políticas públicas para esta

população no estado, no que diz respeito a formação docente continuada na perspectiva da Lei 10.639/2003.

É nesse contexto que, passados cinco anos da Resolução CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), no ano de 2013, membros do *Movimento Negro Educador* na Ufac¹⁴ enveredaram-se por esse caminho, a fim de uma Educação Antirracista. Neste ano, surge o **Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**¹⁵, com o objetivo de fornecer às/aos professoras/es elementos técnicos e teóricos para a implementação em sala de aula das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Isto, por meio da promoção do debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, também da promoção do conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas, estabelecendo uma articulação entre identidade étnico-racial e educação, para uma compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, bem como seus condicionantes legais. Dessa forma ainda, aprofundando o conhecimento sobre temas específicos de Educação para as Relações Étnico-Raciais ligados a formação acadêmica na área de atuação das/os professoras/es cursistas, para assim proporcionar-lhes condições de inserir a temática como estruturante do currículo escolar nas instituições de ensino em que atuam (UFAC, 2015a).

Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que ações desenvolvidas por estes atores são constituintes de ações sociais, que não devem ser vistas apenas como um rol de atividades, mas sim como conhecimentos e produtora de conhecimento, pois assim como os demais movimentos sociais, o *Movimento Negro Educador* age social e politicamente, reconstruindo identidades, trazendo indagações, resignificando e politizando conceitos sobre si e sobre a realidade social brasileira. Dessa forma, a questão étnico-racial é resignificada na história recente do Brasil.

Nesse sentido, a Especialização Uniafro é direcionada a professoras/es temporários ou efetivos que atuam na rede de Educação Básica do estado do Acre, realizada nos municípios de Rio Branco (capital do estado) e Brasiléia (cidade com grande relevância no interior por se encontrar na fronteira com a Bolívia), sendo oferecida na modalidade de Educação Semipresencial, contando com uma carga horária de 240h presencial e 180h a distância, o que totaliza uma carga horária total de 420h, com uma duração de 24 meses que foi de 01 de

¹⁴ A ideia de *Movimento Negro Educador* na Universidade está relacionada às pessoas que atuam, organizam, coordenam e executam ações referentes ao combate do racismo na sociedade.

¹⁵ Aqui nesta pesquisa a partir de então chamar-se-á apenas Especialização Uniafro, que é a terminologia que tanto a equipe organizadora, quanto as/os discentes utilizam, a fim de uma simplificação da escrita e da leitura.

novembro de 2013 a 31 de outubro de 2015 (UFAC, 2015a). Apresentando a grade curricular a seguir:

Quadro 2 Grade Curricular do Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola

Disciplina	C.H.	Período
Introdução à Tecnologia de Educação a Distância	20h	Rio Branco Dezembro/2013 Brasília Dezembro/2013
Relações Étnico-Raciais no Brasil	40h	Rio Branco Janeiro e fevereiro/2014 Brasília Janeiro e fevereiro/2014
Políticas de Ação Afirmativa	40h	Rio Branco Março e abril/2014 Brasília Março e abril/2014
Educação e Identidade Étnico-Racial	30h	Rio Branco Maio/2014 Brasília Maio/2014
Condicionantes Legais para Educação das Relações Étnico-Raciais	30h	Rio Branco Junho/2014 Brasília Junho/2014
Educação das Relações Étnico-Raciais	40	Rio Branco Julho e agosto/2014 Brasília Julho e agosto/2014
História e Cultura Afro-Brasileira	40h	Rio Branco Setembro e outubro/2014 Brasília Setembro e outubro/2014
Componentes Regionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro	40h	Rio Branco Novembro e dezembro/2014 Brasília Novembro e dezembro/2014
As Áfricas: Pan-Africanismo, Identidades e Culturas	20h	Rio Branco Janeiro/2015 Brasília

		Janeiro/2015
Material didático para Educação das Relações Étnico-raciais	20h	Rio Branco Fevereiro/2015 Brasília Fevereiro/2015
Educação das Relações Étnico-Raciais e Construção do Currículo Escolar	40	Rio Branco Março e abril/2015 Brasília Março e abril/2015
Elaboração de defesa e de Monografia	60h	Rio Branco Maio a agosto/2015 Brasília Maio a agosto/2015

Fonte: UFAC, 2015a

Como especificado no Quadro 1 a Especialização Uniafro contou com uma grade curricular composta de 12 módulos, com disciplinas que tematizavam as relações étnico-raciais, educação das relações étnico-raciais, educação e identidade, políticas de ações afirmativas, legislação sobre a educação das relações étnico-raciais, História e cultura afro-brasileira e africana, componentes regionais sobre a temática étnico-racial, bem como introdução aos uso das tecnologias da educação a distância por se tratar de uma formação em um formato híbrido (presencial e online), as disciplinas versavam entre 20h, 30h e 40 horas de carga horária, sendo ministrada por especialistas, mestras/es e doutoras/es que compõem o *Movimento Negro Educador* na Ufac e/ou aliados da luta antirracistas.

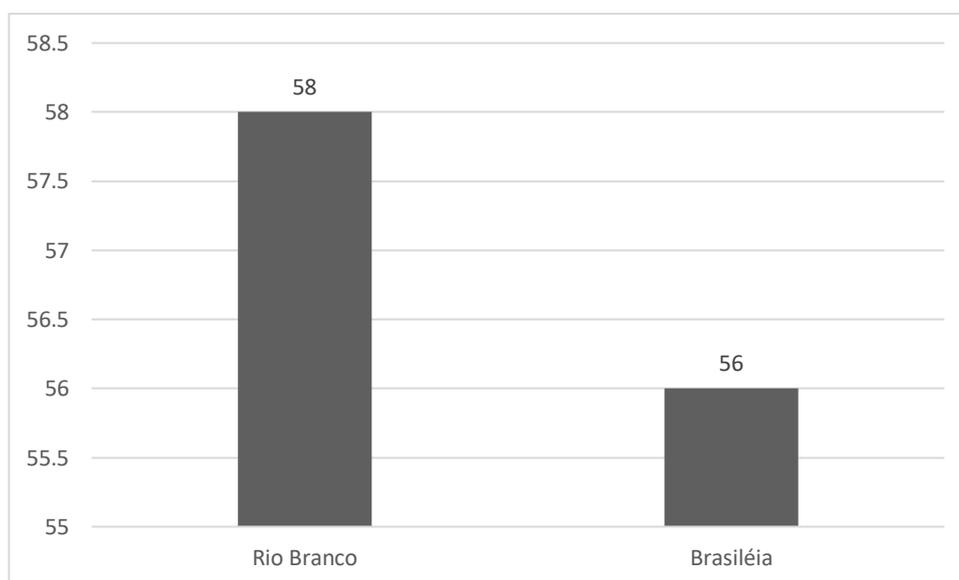
A Especialização Uniafro contou com o financiamento do FNDE, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (Secadi/MEC) dividindo-se em duas partes: custeio com materiais para ao curso ao longo do período desenvolvido e pagamento de bolsas da equipe gestora da formação, como tutoras/es, monitoras/es e coordenação, e também para pagamento das/os professoras/es ministrantes dos módulos da formação (UFAC, 2015a). Corroborando com os apontamentos de Dagoberto Fonseca (2009) que externa a crítica da necessidade um orçamento público para a implantação, implementação e execução das políticas públicas voltadas para a população negra, para que estas não fiquem apenas nos discursos e/ou gabinetes políticos, para que não se torne apenas mais um dispositivo político jurídico ilusório.

Dessa forma, realizou-se um Processo Seletivo para ingresso das/os professoras/es para este processo formativo continuado em suas carreiras, esse processo foi regido pelo Edital

PROPEG¹⁶ N° 019/2013 – Processo Seletivo para Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em que destinava o quantitativo de 100 vagas para o curso, sendo 50 vagas para a cidade de Rio Branco e as outras 50 para a cidade de Brasília (UFAC, 2013a).

Neste sentido, a procura pela Especialização Uniafro foi bastante expressiva que o número de inscritos ultrapassou o número de vagas oferecidas, na turma de Rio Branco houveram 58 pessoas matriculadas e na turma de Brasília tiveram 56 matriculadas/os, chegando a um total de 114 profissionais inscritos, como explicita o gráfico abaixo.

Gráfico 1 Matrículas em relação aos municípios que ocorreram as formações no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola

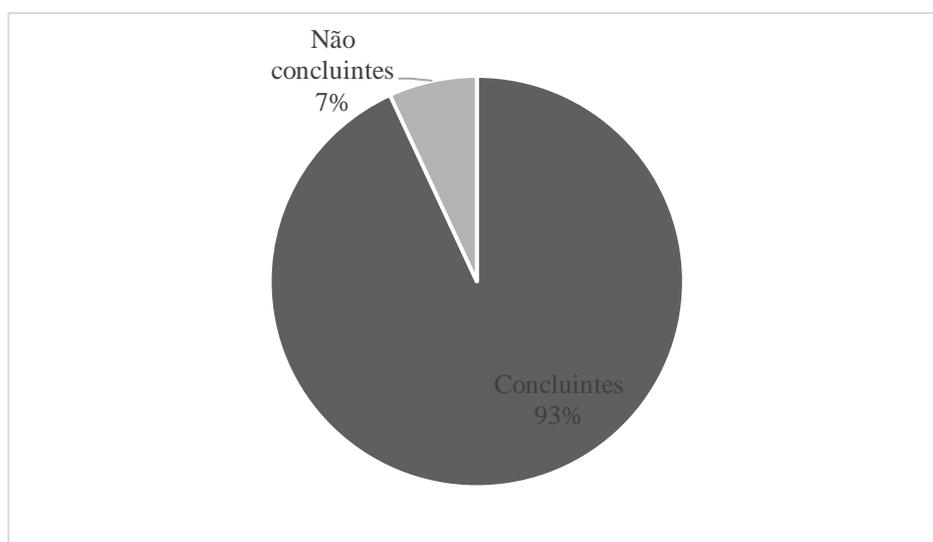


Fonte: UFAC, 2015a

Desse número de matriculadas/os houve um contingente pequeno de desistência no decorrer da formação, como observado nos gráficos abaixo:

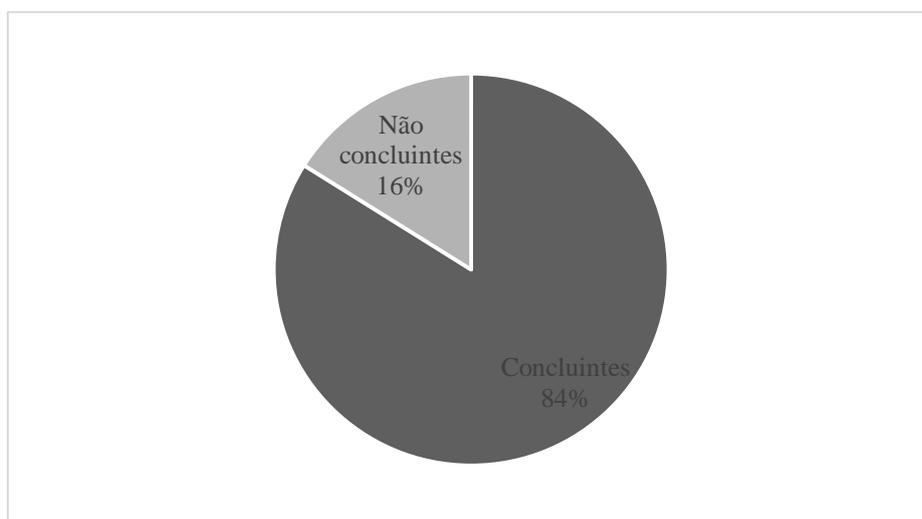
¹⁶ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre (PROPEG/Ufac)

Gráfico 2 Situação de matriculadas/os Turma Rio Branco no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola



Fonte: UFAC, 2015a

Gráfico 3 Situação de matriculadas/os Turma Brasília no Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola



Fonte: Ufac, 2015a

Observa-se que na turma de Rio Branco 93% das/os matriculadas/os concluíram a formação, totalizando um número de 54 pessoas, logo 7% (4 pessoas) das/os matriculadas/os figuram na lista de não concluintes da Especialização Uniafro. Já na turma de Brasília foi 84% o percentual de concluintes, o que totaliza 47 pessoas especialistas em Política de Promoção da

Igualdade Racial na Escola, entretanto, 16% (9 pessoas) não seguiram na formação, assim arrolando a lista dos não concluintes.

É importante apontar que com relação as desistências e/ou não conclusão da especialização é um percentual bem pequeno em comparação aqueles que seguiram até o fim da formação, podendo assim dizer que o interesse e a disposição em compreender as temáticas trabalhadas na formação seguiu de maneira exitosa entre as/os professoras/es matriculados, mas também pode ser considerado tão somente o interesse em obter um título de pós-graduação. De qualquer forma, o processo formativo foi concluído e a temática fora repassada àquelas/es em que permaneceram até a conclusão e se qualificaram enquanto especialistas na temática.

4.1.2 Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Seguindo o mesmo caminho do Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, o Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apoiado na Resolução CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008, do MEC, por meio do FNDE, recebe recurso para sua execução (UFAC, 2015b), ora assim como a outra especialização esta também é fruto do empenho do *Movimento Negro Educador* dentro da Ufac, que busca proporcionar formação continuada às/aos professoras/es da rede de Educação Básica do estado do Acre, sob uma perspectiva de Educação Antirracista, para que através dos aprendizados por meio dessa formação, os agentes nas instituições de ensino possam implantar e implementar o que diz a Lei 10.639/2003, bem como a DCNERER, em suas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

O financiamento recebido para a execução desta formação foi subdividido em duas partes: os custeios da especialização e os pagamentos de bolsas às/aos professoras/es ministrantes dos módulos que compuseram esta ação. (UFAC, 2015b).

O Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana contou com a abertura de 100 vagas para sua composição discente, dividindo-se em 50 vagas para o Campus Universitário de Rio Branco, que fica na capital do estado, e as outras 50 vagas para Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul (segunda maior cidade do Acre). O processo seletivo de ingresso das/os cursistas se deu por meio do Edital PROPEG Nº 018/2013 – Processo Seletivo para Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destinado a profissionais portadores de diploma de graduação em Licenciatura Plena, em qualquer área do conhecimento, temporários ou efetivos que integram o corpo docente das escolas das redes estadual e municipais de ensino (UFAC, 2013b). Realizada no modelo de educação

semipresencial, com o período de duração de dezembro de 2013 a março de 2015, totalizando 16 meses de duração da formação, com 360h divididas em 8 módulos de disciplinas, ministrada por especialistas, mestras/es e doutoras/es, em que 280h foram cumpridas presencialmente e as outras 80h a distância (UFAC, 2015b).

Assim, apoiando-se no objetivo de promover o acesso a subsídios teóricos e metodológicos para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana a fim de resgatar a contribuição das/os africanas/os e suas/seus descendentes na construção da história brasileira, bem como avanços, significação e formação cultural. Dessa forma, proporcionando um panorama específico da colonização, desconstruindo a ideologia do “mito da democracia racial”, promovendo conhecimento básico do continente africano e sua história, bem como conhecimentos sobre as políticas de ações afirmativas, sendo assim, propiciando condições para que as/os professoras/es cursistas insiram em suas práticas essa temática de maneira positiva, construindo argumentos que combatam o racismo na sociedade.

O curso apresentou a seguinte grade curricular:

Quadro 3 Grade Curricular do Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Campus Rio Branco

Disciplina	C.H.	Período
Módulo I - Introdução a tecnologia de Educação à Distância	20h	Dezembro/2013
Módulo II – História Africana	50h	Janeiro/2014
Módulo II – História Africana - Reoferecimento	50h	Novembro/2014
Módulo III – Cultura Africana	40h	Março e abril/2014
Módulo IV – História Afro-brasileira	50h	Março e abril/2014
Módulo IV – História Afro-brasileira - Reoferecimento	50h	Dezembro/2014
Módulo V – Cultura Afro-brasileira	50h	Maio/2014
Módulo V – Cultura Afro-brasileira - Reoferecimento	50h	Novembro e dezembro/2014
Módulo VI - Didáticas das Relações Étnicorraciais e construção do currículo escolar	50h	Maio e junho/2014
Módulo VII – Aprofundamento por área de interesse para conclusão de curso: 1. História da África; 2. Religiosidade de matriz afro-brasileira; 3. Literatura afro-brasileira; 4. Material didático para educação das relações étnico-raciais; 5. Arte e cultura africana e afro-brasileira; 6. Indicadores sociais e econômicos: conceitos, aplicações e limites	60h (2 áreas obrigatórias, totalizando 120h)	Junho a setembro/2014

Módulo VIII - Elaboração de TCC como projeto de intervenção pedagógica	40h	Setembro/2014
------------------------------------------------------------------------	-----	---------------

Fonte: UFAC, 2015b

Quadro 4 Grade Curricular do Curso de Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Campus Floresta

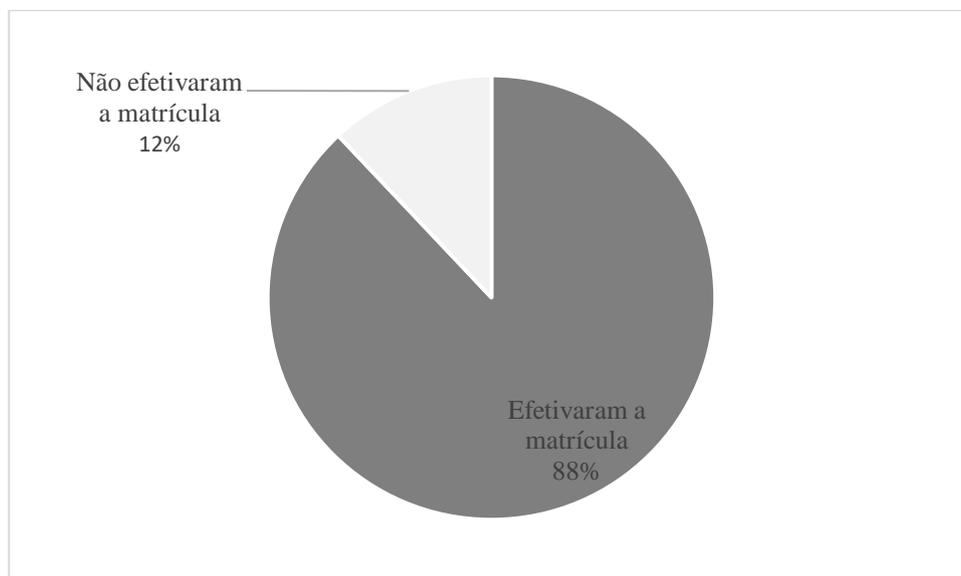
Disciplina	C.H.	Período
Módulo I - Introdução a tecnologia de Educação à Distância	20h	Dez/2013
Módulo II – História Africana	50h	Janeiro/2014
Módulo III – Cultura Africana	40h	Março/2014
Módulo IV – História Afro-brasileira	50h	Abril/2014
Módulo IV – História Afro-brasileira – Reoferecimento	50h	Dezembro/2014
Módulo V – Cultura Afro-brasileira	50h	Mai e junho/2014
Módulo VI - Didáticas das Relações Étnico-raciais e construção do currículo escolar	50h	Mai e junho/2014
Módulo VII – Aprofundamento por área de interesse para conclusão de curso: 1. História da África; 2. Religiosidade de matriz afro-brasileira; 3. Literatura afro-brasileira; 4. Material didático para educação das relações étnico-raciais; 5. Arte e cultura africana e afro-brasileira; 6. Indicadores sociais e econômicos: conceitos, aplicações e limites	60h (2 áreas obrigatórias, totalizando 120h)	Junho a setembro/2014
Módulo VIII - Elaboração de TCC como projeto de intervenção pedagógica	40h	Setembro/2014

Fonte: UFAC, 2015b

A grade curricular de ambas as turmas de formação continuada promovida pelo *Movimento Negro Educador* integrante da Ufac versa em temáticas que conversam com a História, bem como a Cultura, Afro-brasileira e Africana, didática das relações étnico-raciais para uma construção do currículo escolar, além do aprofundamento em diversas áreas como religiosidades de matrizes afro-brasileira, literatura afro-brasileira, materiais didáticos para Educação das Relações Étnico-Raciais, arte e cultura africana e afro-brasileira e discussão sobre os indicadores sociais e econômicos da população negra.

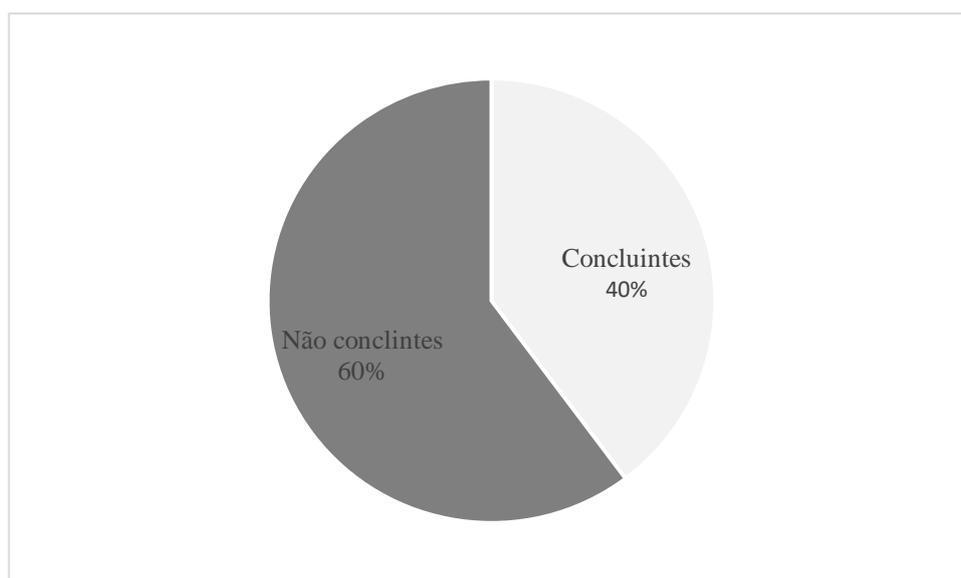
Com relação ao corpo discente que compôs essa formação, como enunciado eram 100 vagas destinada a esta especialização, onde foram selecionado o número total de vagas, com o quantitativo de 88 matrículas no curso, porém apenas com 35 profissionais da educação concluintes, e aptos a receberem o título de especialistas em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela Ufac (UFAC, 2015b), como demonstra os gráficos a seguir:

Gráfico 4 Matrícula no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana



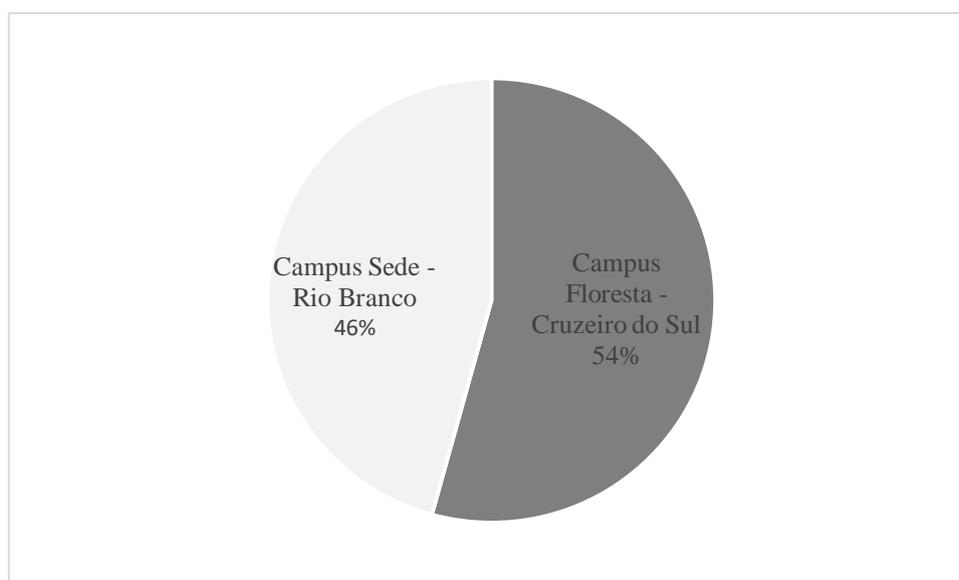
Fonte: UFAC, 2015b

Gráfico 5 Situação final das/os cursistas no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana



Fonte: UFAC, 2015b

Gráfico 6 Concluintes com relação as cidades em que ocorreram a formação no Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana



Fonte: UFAC, 2015b

Nesse sentido, o que se pode observar é 88% das vagas foram preenchidas com a efetivação das matrículas pelas/os cursistas, sendo que 12% não efetivaram suas matrículas. Em relação a finalização do processo formativo apenas 40% das/os cursistas concluíram a formação, um grande ganho, porém uma perda de 60% dessas/es profissionais matriculado não concluíram o processo formativo continuado, conforme ilustrado nos gráficos acima. Em relação às cidades onde fora realizada a especialização 54% (19 concluintes) das/os concluintes estavam matriculados no Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul, e os outros 46% (16 concluintes) no Campus Sede, na capital do estado Rio Branco.

4.1.3 Curso de Aperfeiçoamento Uniafro - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

Aqui é importante destacar que desde o ano de 2015 não houve mais fomento para o Programa Uniafro, este que financiou as duas especializações expostas anteriormente, o que dificultou a criação e desenvolvimento de novos cursos de especializações em torno da temática da História e cultura africana e afro-brasileira. Não havendo repasse nos anos seguintes (2016, 2017, 2018). Após a extinção da Secadi e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (Semesp), não houve um pronunciamento do MEC a respeito do destino do

programa (JAKIMIU, 2021), o que leva um esvaziamento das formações voltadas a temática étnico-racial de forma institucional.

Por coincidência, ou não, no ano de 2016 a República Federativa do Brasil sofre um golpe jurídico parlamentar, onde depuseram a então Presidenta da República Dilma Rousseff, que fora democraticamente eleita e sem ter cometido nenhum crime de responsabilidade. Assim, levando em consideração que as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais, o antirracismo e uma Educação Antirracista só emergiram institucionalmente quando o grupo político da então presidente assumiu o poder do país, ao mesmo passo que quando este grupo é retirado de forma ilegal do poder essas temáticas não fazem mais parte das ações institucionalizadas do governo federal. Ou seja, o golpe também atentou contra as Políticas Públicas de fomento para a formação de professoras/es em torno da Lei 10.639/2003, esvaziando a discussão em torno do racismo latente na sociedade brasileira de forma institucional, enfraquecendo-as e/ou secundarizando sua importância para a Educação Básica.

Sendo assim, em 2016 o *Movimento Negro Educador* na Ufac opta pela realização de um curso de formação continuada em formato de Extensão, surgindo assim o **Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**¹⁷, que segue o caminho das demais formações continuadas que visualizamos anteriormente, com o objetivo de formar educadoras/es capazes de aplicar a Lei 10.639/2003 na Educação Básica, em que oportuniza a estas/es educadoras/es aporte teórico sobre conteúdos de ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, oferecendo conhecimentos metodológicos e técnicos para se ensinar a temática, bem como aproximar estas/es sujeitas/os de novas propostas de ensino e metodologia relacionados à temática étnico-raciais na sala de aula. O curso possuiu uma carga horária de 180h, divididas em 12 módulos, com carga horária de 12h cada, com exceção módulo de Trabalho de Conclusão de Curso que teve uma duração de 48h (UFAC, 2016b). Para sua execução participou do Edital Proex¹⁸ 01/2016, no fluxo contínuo sem financiamento para a ação (UFAC, 2016a).

O Aperfeiçoamento Uniafro contou com a abertura de edital com 50 vagas para professoras/es da Educação Básica, bem como para discentes dos cursos de licenciatura e ainda para a comunidade em geral, desde que tenha concluído o Ensino Médio, seguindo esta ordem de critério de seleção (UFAC, 2016b).

¹⁷ Aqui nesta pesquisa a partir de então chamar-se-á apenas Aperfeiçoamento Uniafro, que é a terminologia que tanto a equipe organizadora, quanto as/os discentes utilizam, a fim de uma simplificação da escrita e da leitura.

¹⁸ Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex).

Assim, o Aperfeiçoamento Uniafro apresentou a seguinte estrutura curricular:

Quadro 5 Grade Curricular do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola

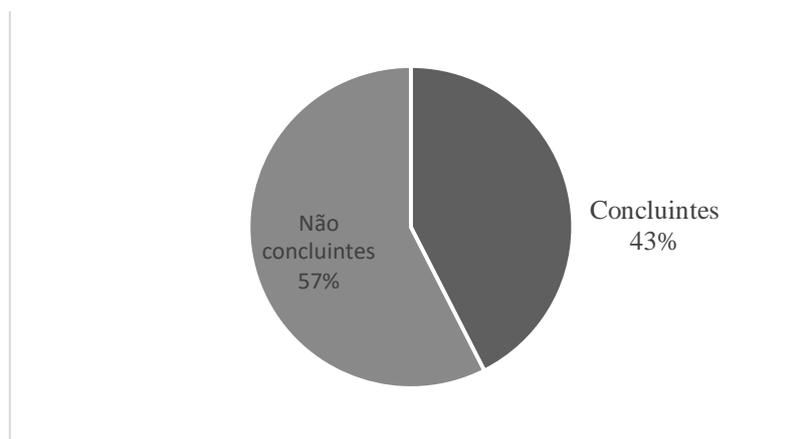
Disciplina	C.H.	Período
Módulo I – Relações Étnico-Raciais no Brasil	12h	Maio/2016
Módulo II – Políticas de Ações Afirmativas	12h	Maio e junho/2016
Módulo III – A religião afro-brasileira como objeto de preconceito, discriminação, xenofobia e intolerância	12h	Maio/2016
Módulo IV – Mulher negra na literatura afro-brasileira	12h	Junho/2016
Módulo V – Relações raciais e literatura infanto-juvenil	12h	Junho/2016
Módulo VI – Livro didático como veiculador de imagens e estereótipos sociais	12h	Julho/2016
Módulo VII – Educação das Relações Étnico-Raciais	12h	Julho/2016
Módulo VIII – Orientação de TCC	12h	Julho e novembro/2016
Módulo IX – Componentes regionais da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	12h	Agosto/2016
Módulo X – Condicionantes legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	12h	Agosto/2016
Módulo XI – Educação e identidade étnico-racial	12h	Setembro/2016
Módulo XII – Educação das Relações Étnico-Raciais construção do currículo escolar	12h	Setembro/2016

Fonte: UFAC, 2016b

Com relação a grade curricular do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro, em comparação aos cursos de especialização já apresentados aqui, possui uma carga horária relativamente menor para sua execução, mas não deixando de abranger pontos essenciais para a construção de uma educação voltada ao antirracismo, apesar de uma carga horária reduzida o aperfeiçoamento engloba questões relacionada a história, cultura, educação, políticas públicas, identidade e literatura voltadas para as questões étnico-raciais, apontando grande relevância em se tratar dessas questões como formações continuadas às/aos professoras/es, bem como alunas/os que encontram-se em uma graduação em licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento.

Com relação ao corpo discente, o gráfico a seguir explicita a quantidade de concluintes e não concluintes:

Gráfico 7 Situação dos inscritos no Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola ⁹⁷



Fonte: Ufac, 2016b

Portanto, é possível observar que o Curso de Aperfeiçoamento Uniafro houve uma grande procura, representada no número de inscritos que totalizam 109 pessoas inscritas no aperfeiçoamento, o que foi indicativo de criação de duas turmas simultâneas, a Ubuntu e a Abayomi, termos que representam a cultura africana. Porém, o relatório final da atividade relata que em comparação às inscrições, houve uma diferença abrupta entre as pessoas concluintes apresentando um total de 33% dos educadoras/es (36 inscritas/os) capazes de aplicar a Lei 10.639/2003 em sua prática profissional na educação básica, e um total 67% dos inscritos não concluíram do curso de Aperfeiçoamento Uniafro (73 inscritas/os), ou seja, houve um grande esvaziamento e as turmas tiveram que se fundir em apenas uma para a finalização do processo formativo continuado.

4.1.4 Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica

O Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica surge no ano de 2015 como desdobramento das aulas ocorridas no Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, que visa formar docentes para aplicarem nas escolas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, conforme a Lei 10.639/2003, a fim de empreender práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica do estado do Acre, compreendendo os municípios de Rio Branco, Brasiléia, Bujari, Epitaciolândia, Senador Guimard e Tarauacá (UFAC, 2015c; 2016c; 2017;2018).

A execução do projeto foi por meio do uso dos referenciais teóricos discutidos na Especialização Uniafro, somada a prática docente das/os professoras/es da Educação Básicas envolvidos neste. Foi por meio da elaboração de sequências didáticas construídas coletivamente

a partir dos Cadernos de Orientações Curriculares do Estado do Acre, onde buscou-se subsídios para aplicação da Lei 10.639/2003, o que se caracteriza como parte prática fundamental para a formação docente, bem como execução daquilo que lhe fora ensinado durante esse processo formativo teórico na universidade (UFAC, 2015c; 2016c; 2017;2018).

Este projeto contou com quatro edições (2015, 2016, 2017 e 2018), em que abrangeu 89 escolas da Educação Básica do estado do Acre, entre as diversas etapas de ensino, como Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, bem como para professoras/es que atuam em outras etapas da educação básica, como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda, no ano de 2018, foi oferecida uma formação dentro desse projeto intitulada “Formação Continuada das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para Coordenações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme), um indicativo que este projeto não abrangeu a temática negra, mas também se debruçou em dissipar e estimular o pensamento sobre a temática indígena, tão urgente e latente na sociedade acreana (UFAC, 2015c; 2016c; 2017;2018).

De acordo com Munanga (2005) não existem leis no mundo capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas, mas o *Movimento Negro Educador* acredita que a Educação voltada para um antirracismo, em que coloca o negro enquanto sujeito e não objeto, lhes dando protagonismo e oportunidade de contar sua história segundo a ótica de sua realidade, é capaz de oferecer as possibilidades de questionar e desconstruir mitos de superioridades e inferioridades entre os grupos humanos que outrora foram introjetados no seio da sociedade por meio dessa cultura racista ao qual fomos socializados. Sendo assim, o Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, é um reflexo dessa crença, de que através da educação podemos combater o racismo e todas as outras formas de opressões impostas a nossa sociedade.

Nesse sentido, o projeto teve como principal objetivo atingido a formação de professoras/es em educação étnico-racial, por meio de palestras e oficinas. Porém, aplicou-se também, de acordo com as possibilidades e oportunidades, atividades que promovam igualdade racial na escola também para as/os alunas/os, de diferentes níveis e modalidades de ensino, para todo o corpo de funcionários das escolas, bem como para toda a comunidade escolar. Um exemplo de comprometimento do *Movimento Negro Educador* em educar uma sociedade para um antirracismo, em que observa nos pequenos espaços grandes oportunidades de empreender um pensamento antirracista, seja na formação continuada docente, seja também nas pequenas

práticas com alunas/os, funcionárias/os da educação, e também com a comunidade escolar (UFAC, 2015c; 2016c; 2017;2018).

Dessa forma, o Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica promoveu aporte teórico para o rompimento de mentalidades e práticas preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, formando sujeitos que serão possíveis multiplicadores desta prática nos diferentes espaços sociais que ocupam. Também promoveu um olhar crítico e uma (re)organização dos Cadernos de Orientações do Estado para Promoção da Igualdade Racial na Escola, com elaboração das diversas sequências didáticas feitas de forma coletiva e aplicadas nas escolas participantes deste projeto. Além de promover a ampliação dos conhecimentos para as/os docentes da rede de Educação Básica do estado do Acre, a fim de que apliquem melhor e com mais segurança a Lei 10.639/2003 na Educação Básica em suas práticas em sala de aula, tornando-se assim, um projeto de extrema importância na busca de uma Educação Antirracista.

4.2 ARTICULAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFAC COM A POLÍTICA NACIONAL EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Aqui utilizaremos como base norteadora de discussão o documento desenvolvido em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Cabe ressaltar que a DCNERER foi organizada segundo os preceitos legais do Estado brasileiro, como o texto da Constituição Federal, em seus artigos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como os Art. 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim, assegurando o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantindo o direito às histórias e culturas que compõem a sociedade brasileira, bem como o direito de acesso à diversas fontes da cultura nacional (BRASIL, 2004).

Sendo assim, as diretrizes:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10)

Dessa forma, apresentando-se como uma alternativa norteadora ao sistema de ensino, em todos os seus mais variados âmbitos, bem como a todas/os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais enfática no sentido da determinação e do direito às diversidades nas instituições educativas da sociedade brasileira, a fim da construção de uma sociedade democrática, justa, equânime, em que todas/os as/os sujeitas/os que a compõem tenham o direito a conhecer e estudar suas culturas e histórias de maneira positivada, em que valoriza-se a história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a história e cultura africana, livrando-se dos estereótipos outrora impostos a este continente, bem como seus descendentes e suas culturas originárias.

Nesse sentido, o *Movimento Negro Educador* na Ufac utiliza-se desse documento para a elaboração de suas formações continuadas voltadas às/aos professoras/es da Educação Básica no estado do Acre, trazendo consigo a idealização da positivação da história e cultura afro-brasileira e africana, observando as questões que perpassam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, a fim de desmistificar uma história que por muito tempo teve como centro das discussões os estereótipo forjados pela colonialidade do ser e do saber. Assim, objetivando formar profissionais da educação capacitados para lidar com as diversidades da sociedade brasileira, sobretudo as raciais. Empreendendo uma verdadeira jornada em prol de uma educação mais integrante e integrada, em que as/os sujeitas/os conheçam suas histórias e culturas de forma a compreender a grandiosidade e riqueza existentes nas diversidades culturais e históricas, utilizando estas diferenças como positivas dentro de uma sociedade, pois assim o são, descaracterizando a história colonizada eurocentrada.

O documento ainda ressalta que:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como

de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004. p. 10-11)

Destarte, as diretrizes formuladas em parceria com o MEC e a SEPPIR, objetivam garantir as populações afro-brasileiras de reconhecerem-se na cultura de seu próprio país, em que estes possam expressar suas visões de mundo e seus pensamentos de maneira autônoma, longe de uma estereotipação de suas histórias e culturas. Ainda objetivando a formação de professoras/es para lidar com as tensas e complexas relações étnico-raciais existentes na sociedade brasileira, bem como uma reeducação aos diferentes grupos étnico-raciais que a compõem, como os descendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas, pois o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade destes são indispensáveis.

É nesse sentido que se busca oferecer formações voltadas as relações étnico-raciais na Ufac, com o recorte voltado para as populações afrodescendentes. Trazendo consigo uma estrutura curricular em que evidencie a rica diversidade da sociedade brasileira, mas que também expõem os processos de violências outrora empregados às/aos africanos trazidos de seu continente, de seus mais diversos países, para serem escravizados em terras, que atualmente conhecemos como, brasileiras. Para além disso, trazem a riqueza diversa da cultura africana e afro-brasileira que contribuiu e continua a contribuir para a riqueza do que hoje conhecemos como sociedade brasileira. E como as formações continuadas são direcionadas a professoras/es também é observadas as questões didático-pedagógicas para sua atuação em sala de aula, bem como na comunidade ao qual a instituição de ensino ao qual atuam. Assim, estimulando um pensamento crítico a respeito do racismo, alertando estes profissionais para uma prática voltada ao antirracismo, a fim de uma Educação Antirracista.

Outro ponto importante que merece destaque é

(...) a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento

étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p. 16)

É preciso superar a idealização equivocada de que a discussão das relações étnico-raciais deve se limitar apenas às/aos estudiosas/os da temática. Sendo assim, também a escola um espaço responsável por assegurar o direito a educação, como já enunciado, a escola não é a única estância a desenvolver práticas educativas, mas “contribui diretamente na criação de condições para que todos possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais” (FREITAS, 2007, p. 12), contribuindo para a construção de condições em que todas/os possam compreender a realidade e participar nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas (FREITAS, 2007). Dessa forma, os cursos de especializações voltados às relações étnico-raciais promovem um acesso ao conhecimento acerca das relações sociais, políticas e econômicas, bem como as culturas e histórias da população afrodescendente, para que estas/es professoras/es que integraram esse processo formativo continuado, em suas práticas nas escolas formem pessoas conscientes dos processos discriminatórios dentro da sociedade, a fim de educar suas/seus alunas/os para a vivência com as diversidades, a fim de um antirracismo.

Nesse sentido o texto da DCNERER prevê que:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

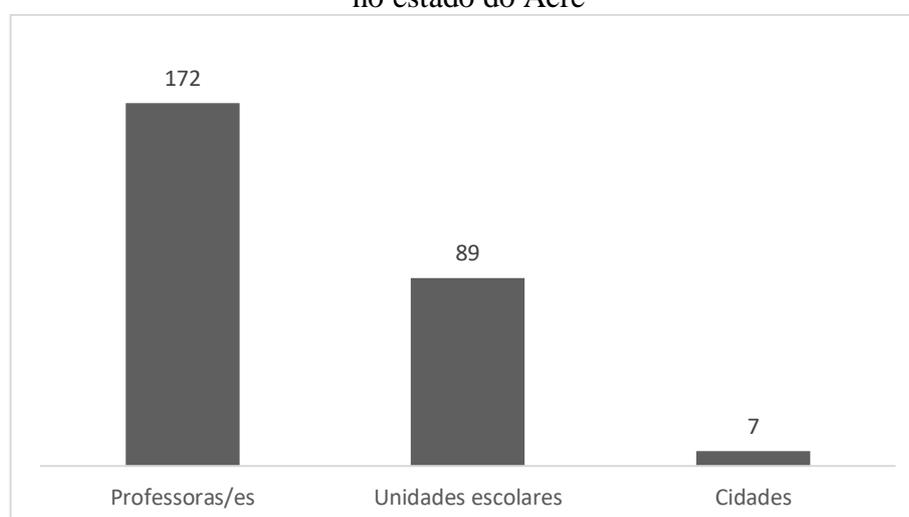
As diretrizes cobram atitudes do Estado brasileiro para promoção e incentivo de políticas voltadas a reparações à população afro-brasileira, para que seja garantido por meio da educação direitos de pleno desenvolvimento de cada cidadã/ão brasileiro. Assim, podemos observar que o Estado brasileiro se debruçou acerca das questões referentes as relações étnico-raciais na sociedade, sobretudo na educação, como por exemplo na promulgação da Lei 10.639/2003, a própria DCNERER e também a idealização do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) que contou com recursos do Governo Federal para formações, sobretudo continuadas, às/aos profissionais da educação, que vigorou de 2008 a 2015.

No estado do Acre foram ofertadas apenas duas formações continuadas por meio deste programa, o Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola e o Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que obtiveram grandes êxitos no que se refere a formações de professoras/es. Mesmo com o fim do financiamento por parte do Governo brasileiro, o *Movimento Negro Educador* na Ufac continua seus processos formativos continuados agora sem financiamento, como projetos institucionais e sem recursos, como o Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola e o Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003, pois estas/es sujeitas/os, enxergam na educação a saída para uma sociedade menos desigual, em prol de justiça social.

4.3 ABRANGÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA UFAC

Agora dialogaremos sobre a abrangência quantitativa dos processos formativos continuados em Educação Antirracista promovidos pelo *Movimento Negro Educador* na Universidade Federal do Acre, compreendendo o número de profissionais da educação atingidos por esses processos, as escolas que integraram parte dos projetos desenvolvidos nesse sentido, bem como os municípios do estado do Acre envolvidos e atingidos por estas formações, como explicitados no gráfico abaixo:

Gráfico 8 Abrangência das Formações Continuadas para Professoras/es da Educação Básica no estado do Acre



Fonte: Ufac, 2015a; 2015b; 2015c; 2016b; 2016c; 2017; 2018

O quantitativo geral de professoras/es atingidos pelas formações continuadas promovidas pelo *Movimento Negro Educador* da Ufac compreende a um total de 172 professoras/es da Educação Básica, que na atualidade encontram-se aptos a trabalhar as questões das relações étnico-raciais, bem como História e Cultura africana e afro-brasileira, a fim de promover uma Educação Antirracista em suas práticas pedagógicas, também em suas vivências cotidianamente para além do ambiente escolar.

Além de alcançar as/os professoras/es da Educação Básica, estes processos formativos continuados atingem toda uma comunidade escolar, como por exemplo o quantitativo de 89 escolas em que foram realizadas ações que denotam formações continuadas para a equipe escolar, bem como atividades que também englobam o corpo discentes dessas unidades educativas. Nesse sentido, as ações desenvolvidas em torno dos processos formativos em educação das relações étnico-raciais, bem como História e Cultura africana e afro-brasileira tem o alcance geral de 07 (sete) cidades em todo o estado do Acre, sendo elas Rio Branco (a capital), Brasiléia, Bujari, Cruzeiro do Sul, Epitaciolândia, Senador Guiomard e Tarauacá. Assim, ampliando o número de cidades, com formações continuadas para as/os professoras/es em temáticas que auxiliam em uma Educação Antirracista.

Importante salientar que o *Movimento Negro Educador* na Ufac não se prende apenas aos profissionais da educação básica das cidades onde possuem campus universitários da universidade, mas para além vai ao encontro de outras cidades importantes para o estado, como as cidades de fronteiras, a exemplo de Brasiléia e Epitaciolândia, que fazem fronteira com o país vizinho, a Bolívia. O que denota grande relevância para que também se aprenda a viver com as diferenças étnico-raciais que envolvem as fronteiras de países, sobretudo se tratando de países que outrora foram colonizados e que possuem relações de conflitos em se tratando das relações étnico-raciais destas sociedades sumariamente estruturadas sob o signo do racismo.

Para além dos números, a formação pessoal deste que foram sujeitos alvos desses processos formativos tem um ponto importante a ser destacado, pois para que se combata o racismo na sociedade, é imprescindível que se combata o racismo interno, internalizado em decorrência de uma sociabilidade racista ensinada às sociedades outrora colonizadas, que cresceram sob a marca da colonialidade do ser, do saber e de poder. Dessa forma, este movimento segue de encontro a estas mazelas impostas por essa colonialidade que permeia as sociedades até a atualidade, no caso exposto nessa pesquisa, por meio do pensamento racista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto nesse escrito, é importante evocar que a Educação escolar na contemporaneidade é fundamental para que todas/os tenham uma adequada formação humana. “Ninguém escapa da Educação” (BRANDÃO, 1981, p. 7), pois na rua, na igreja, em casa, na escola, estamos todos envoltos nela, seja aprendendo ou ensinando, é eterno o processo de aprender e ensinar, é considerada, inclusive, o processo que constitui nossa humanização, realizada nos mais diversos espaços sociais, inferindo na construção das identidades (GOMES, 2002).

Entender este espaço como construtor da humanização e base para as sociedades se desenvolverem é essencial para compreender o processo político que também é iminente aos espaços educativos, sendo necessário considerar o papel social da educação, que não está focalizado apenas na emancipação do ser, mas também em sua crítica permanente de si, criticando seu próprio papel, criando condições para que todas/os vivam livremente, desenvolvendo suas potencialidades.

Não podendo esquecer que as sociedades contemporâneas, sobretudo a sociedade brasileira, forjaram-se sob o signo colonizador e escravocrata, uma idealização equivocada de mundo em que preconizava uns em detrimentos de outros, tendo a raça como critério fundamental para a distribuição dos níveis, subalternizando determinadas culturas, formas de vidas, modos de produção e visões de mundo, impregnando suas percepções e escravizando milhões de pessoas, utilizando-se das “legalidades” das épocas para formalizar suas verdadeiras aberrações do pensamento. Foi por meio dessa violência imposta ao que hoje conhecemos como Américas e África, que os ditos “desbravadores” europeus impregnaram seus modos de ser, pensar e viver nas sociedades contemporâneas, acarretando diversas mazelas ao longo dos anos, como o racismo, fenômeno esse discutido nessa pesquisa.

Na sociedade brasileira o racismo é violento, porém é silencioso, permeia os espaços, exclui pessoas, e se institucionaliza naturalmente nas entranhas institucionais. Chegamos a compreendê-lo com estrutural, aquele que nasce das estruturas, na formação da dita sociedade, que caminhou e caminha juntamente com os desenvolvimentos econômicos, políticos e sociais, construindo uma ideia de inferiorização das populações negras que aqui habitam, relegando estas às margens e as excluindo dos processos ditos civilizatórios.

Observamos também que as estruturas das instituições educativas no Estado brasileiros, surgem institucionalizando o racismo, excluindo as populações negras escravizadas desses

espaços, negando-lhes o direito de uma educação formal, o direito de frequentar a escola, logo lhe cerceando seu direito de humanidade, já que consideramos a Educação como fator imprescindível para tal.

Mas é importante ressaltar que:

Multiplicados somos mais fortes
 Não precisamos depender da sorte
 Mesmo sem saber o paradeiro da bússola
 Nunca perdemos o Norte
 Perdido por um, perdido por mil
 É assim em Angola, é assim no Brasil
 Podemos ser dois, o cobertor ser um
 Se somos unidos, ninguém passa frio
 Povo sem cultura é um povo vazio
 A pior escravidão é a mental
 Sozinho ninguém vai distante
 Tropeça na vida e depois cai na real
 Música: Capim Guiné, da banda BaianaSystem
 (PASSAPUSSO; BASS; TITICA, 2017)

Em todos os momentos da história a população negra nunca se manteve aquém da escravização outrora imposta, pelo contrário, sempre lutaram a fim de liberdade, justiça, direito e respeito. Com esse escrito observamos que o *Movimento Negro Educador* sempre esteve buscando formas educar a si e a outros, construindo mecanismos e meios de integrar-se a sociedade e não se manter as margens, papel social ao qual lhes foram relegados. Como a fundação da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, na cidade do Recife em 1841, formado por mestre e aprendizes de ofícios específicos, com fins educacionais, organizada e composta em sua maioria por trabalhadoras/es negras/os, em meio ao sistema escravocrata do século XIX.

Também é possível visualizar no pós-abolição em 1902, em Campinas-SP, a criação do Colégio São Benedito com o objetivo de alfabetizar os filhos das/os negras/os da cidade, o colégio contou com um forte apoio da sociedade local, suas atividades foram intensificadas e fora aberta uma nova unidade em 1905, também teve o apoio e atuação dos professores negros Francisco José de Oliveira e Benedito Evangelista, que muito contribuíram no processo de emancipação da população negra de Campinas.

Em 1944 é fundado no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que se tornou um grande divisor na história da população negra e das artes, surgindo como o processo de libertação do negro, tornando-se instrumento de redenção e resgate dos valores africanos e afro-brasileiros. O TEN teve papel histórico e revolucionário,

apresentando-se com uma rica diversidade em seu corpo, formado pelos “favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros” (NASCIMENTO, 2016, p. 115). Dessa forma, educou e formou as/os primeiras/os intérpretes dramáticas/os negras/os do teatro brasileiro, o que coloca a população negra como lugar de personagem-herói, fugindo da idealização folclorizada e dos estereótipos.

Apesar da idealização de *Movimento Negro Educador* surgir por volta da década de 1970, quando esse movimento de forma orgânica emerge como um novo sujeito coletivo e político, produzindo discursos, reordenando enunciados, nomeando aspirações difusas e as articulando, possibilitou aos indivíduos que dele fazem parte se reconhecerem nesses novos significados (GOMES, 2017). Portanto, percebe-se que a movimentação dessa construção acontece desde o processo de escravização contra essa população, os atores políticos a época já emergia de forma contra hegemônica, a fim de proporcionar a população espaços e mecanismos de integrar a sociedade, bem como combater o racismo.

Na contemporaneidade, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse movimento busca nos dispositivos políticos-jurídicos legais reivindicar políticas públicas de enfrentamento ao racismo, sobretudo na Educação. Uma das conquistas mais notórias foi a sanção da Lei 10.639/2003, proposta por integrantes do Movimento Negro no Brasil, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, bem como a contribuição da população negra para a construção da sociedade brasileira, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, que atendem a Educação Básica. Logo em seguida, no ano de 2004 a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que orienta na implementação da lei nos espaços educativos, documento norteador para criação de processos formativos direcionados a temática das relações étnico-raciais na Educação.

Também vale considerar a conquista da Resolução CD/FNDE N° 14 de 28 de abril de 2008, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade integrante do Ministério da Educação, estabeleceu critérios de financiamento de formações iniciais e continuada para professoras/es da Educação Básica, tendo em vista do texto da Lei 10.639/2003, corroborando com a crítica de que é de extrema importância e necessidade que exista orçamento público destinado para a aplicabilidade, bem como implantação e implementação dos dispositivos jurídicos de políticas de ações voltadas para a população negra.

É importante destacar que mesmo com o apoio do Estado, tendo como legalidade políticas que viabilizem o combate ao racismo e as demais desigualdades no seio da sociedade, não é garantia de exclusão do racismo. Cabe lembrar que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com apoio de grandes líderes políticos e religiosos. Também é importante observar que as políticas de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira só emergiram de maneira mais enfática quando um grupo político que se localiza mais à esquerda assume o poder e passar a enxergar essa temática com outros olhos, exemplo é que em uma das primeiras ações ao assumir o poder, o grupo político encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sanciona uma das leis mais importante para o combate ao racismo, sobretudo na Educação, valendo explicitar que após o golpe jurídico-parlamentar no ano de 2016 que destitui esse grupo do poder, as ações e legislações que vinham caminhando e se solidificando institucionalmente perde força e apoio governamental, acontecem corte de verbas, um verdadeiro esvaziamento da temática. Portanto, não se pode ficar refém apenas das vontades políticas dos grupos que alcançam o poder de legislar sobre a sociedade, compreensão essa muito nítida para o *Movimento Negro Educador* que sempre precisou lutar para que suas vozes fossem ouvidas, bem como criar mecanismos para se inserir na sociedade e combater o racismo.

Sendo assim, essa pesquisa se ateve a um estado que compõe a sociedade brasileira, o estado do Acre, com o objetivo de analisar como o *Movimento Negro Educador*, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (Ufac), tem promovido processos formativos antirracista na educação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre, observando como são estabelecidos os parâmetros e paralelos frente à as políticas públicas nacionais, bem como a luta da população negra para ocupar os espaços e ter seus direitos garantidos.

No estado do Acre, não muito diferente dos demais estados que compõem a sociedade brasileira, o *Movimento Negro Educador* necessita primeiramente demarcar espaço e existência, é necessário um movimento de construção de uma história de existência da população negra na sociedade acreana, na qual essas/es sujeitas/os eram apagadas/os e/ou invisibilizados de sua história oficial, em detrimento das raízes fincadas no mito da democracia racial. Também não muito distante da realidade das demais Unidades Federativas, a partir do momento que integrantes do Movimento Negro adentram aos espaços de construção de saberes, esses se debruçam em estudar, bem como criar meios e mecanismos de combater o racismo de forma institucionalizada. Utilizando-se dos dispositivos políticos-jurídicos legais o *Movimento Negro Educador* inicia uma jornada de combate ao racismo na sociedade acreana, utilizando-

se da Educação. Fazendo-se valer da aprovação da Lei 10.639/2003, esse movimento começa a criar formas de se educar e educar a sociedade para o combate ao racismo, a fim de uma Educação Antirracista.

Logo, em 2013 membros desse movimento empreitam trabalhar as formações continuadas destinadas às/aos professoras/es da Educação Básica da rede de ensino do estado do Acre, trazendo o primeiro curso de especialização voltado a temática, que seria ofertado pela então única universidade do estado, a Ufac, fazendo usufruto do financiamento fornecido pelo FNDE para custeio das despesas que um curso de formação necessita para sua execução. Surgindo assim, o **Curso de Especialização Uniafro – Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola**, que objetivou fornecer subsídios técnicos e teóricos para a implementação da DCNERER, por meio da promoção de debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil, promovendo conhecimento sobre políticas de ações afirmativas e estabelecendo uma articulação entre identidade étnico-racial e educação. O processo formativo foi direcionado às cidades de Rio Branco e Brasileia, atingindo uma carga horária total de 420h, com 101 professoras/es concluintes, recebendo título de especialista na temática das relações étnico-raciais.

O segundo curso direcionado a formação continuada de professoras/es organizado e executado pelo *Movimento Negro Educador* na Ufac foi o **Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, também subsidiado pelo recurso do FNDE direcionados às políticas que envolvem a Lei 10.639/2003, com o objetivo de promover acesso a subsídios teóricos e metodológicos na temática, a fim de resgatar a contribuição das/os africanas/os e suas/seus descendentes na construção da história brasileira, proporcionando um panorama específico acerca da colonização, desconstruindo a ideologia do “mito da democracia racial”, promovendo conhecimentos básicos do continente africano e sua história. A formação foi direcionada às cidades de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, totalizando 360h, atendendo um número de 35 professoras/es concluintes.

No ano de 2016, com os cursos de especializações finalizados e sem recursos para dar segmento nas formações continuadas, o *Movimento Negro Educador* acreeano opta pela organização de um processor formativos em outros moldes, agora com o **Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**, que segue basicamente os mesmo moldes das outras formações, porém com uma carga horária reduzida, totalizando 180h, que manteve-se com o objetivo em formar educadoras/es capazes de aplicar a Lei 10.639/2003 na Educação Básica, oferecendo conhecimentos metodológicos e técnicos

para ensinar a temática. Esse curso contou com 36 concluintes, e um grande quantitativo de evasão, no caso 73 inscritos.

Ao longo dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 esse mesmo *Movimento Negro Educador* na Ufac, organizaram o **Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003**, a fim de empreender práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica do estado do Acre, abrangendo os municípios de Rio Branco, Brasiléia, Bujari, Etipaciolândia, Senador Guimard e Tarauacá, promovendo um aporte teórico para o rompimento de mentalidades e práticas preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar.

Aqui cabe enfatizar ser de extrema necessidade e importância questionar sobre as grades curriculares oferecidas nos Programas de Pós-Graduação Lato Sensu, observar sobre as construções dos currículos que se formam nesses cursos, os meandros que permeiam as formações continuadas, porém não foi possível em nenhum dos cursos de especialização o acesso às ementas, nem por meio dos documentos fornecidos pela instituição, nem no próprio site da Ufac, em que constam os cursos no portal de ementários, porém sem informações sobre ementa.

O *Movimento Negro Educador* atuante na Ufac, entre os anos de 2013 e 2018, desenvolveu trabalhos que focalizaram a formação continuada de docentes da Educação Básica, a fim do desenvolvimento, implementação e implantação da Lei 10.639/2003 nas unidades escolares da Educação Básica do estado do Acre, a fim de uma Educação Antirracista. Em que atingiram um total de 172 professoras/es, 89 unidades escolares e 7 cidades do estado do Acre. Formações estas que dialogaram com o principal documento norteador para educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, a DCNERER, a fim de garantir as populações afro-brasileiras residentes no estado do Acre, o direito de se reconhecer na cultura do seu próprio país, podendo expressar suas próprias visões de mundo e seus pensamentos de maneira autônoma, sem estereótipos para com suas histórias e culturas. Capacitando profissionais para lidar com as tensas e complexas relações étnico-raciais existentes na sociedade, trazendo uma reeducação relacionada a temática.

Nesse sentido, é imprescindível o rompimento com o modelo de educação escolar baseados em epistemologias coloniais, a fim de romper com os padrões eurocentrados centrados no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, inserindo uma perspectiva de Educação Antirracista nas formações de professoras/es, sobretudo nas formações continuadas, destinadas aquelas/es que possuem conhecimento acerca da temática, para uma verdadeira e efetiva implementação do dispositivo de Lei 10.649/2003, para que a escolas, as/os professoras/es,

como agentes críticos, combatam de maneira categórica o racismo presente no ambiente escolar, bem como na sociedade brasileira.

Portanto, propor e pensar em uma Educação Antirracista, tal como a proposta pelo *Movimento Negro Educador*, é lograr novos sentimentos e objetivos em torno da sociedade e da Educação, é compreender que para além de conteúdos formativos, é sobre o sentimento de tornar-se integrante do espaço escolar, bem como um caminho para a superação de um racismo histórico e silencioso, que atua e se naturaliza por meio do silêncio. Pensar em Educação Antirracista é entender a colonialidade impetrada na sociedade, que molda a cultura, molda as relações e até o pensamento, é partir em busca de compreender outras histórias, outras realidades e outras perspectivas, não se desfazendo do que está posto, mas abrindo caminhos para o novo, compreendo que a diversidade é fundamentalmente integrante das sociedades, e esta não deve ser utilizada para hierarquizar. É também compreender a importância da integração e da justiça histórica para com a população negra na sociedade brasileira. Para além disso, é uma ação afirmativa que busca equidade entre as histórias que compõem a historicidade da população brasileira, que busca reparação por um passado assombroso.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN. **Acre em Números 2017**. Rio Branco, 2017.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-orientais – Universidade Federal da Bahia; Fundação Cultural Palmares: Salvador, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.
- ANDRADE, Hosana Oliveira de; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA: desafios e possibilidade na formação de professores. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. (org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola**. Curitiba: Editora Bagai, 2022.
- ARAÚJO, Antonia Valdenia de. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em História. Universidade Regional do Cariri, 275p., 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n11, p. 89-117, mai/ago., 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: BRASIL. **Colleção das Leis do Império do Brasil de 1854**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1854.
- BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Chancellaria-mór do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 13 mai. 1888.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolar de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Chancellaria-mór do Império do Brazil, fl. 85, livro 1º cartas, leis e alvarás. Rio de Janeiro, 31 out. 1927.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília-DF, 20 dez. 1961.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 05 out. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução /CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 de abr. 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 abr. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 fev. 2017.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Ouro sobre azul, 1995.

CARMO, Kaliny Custódio do. **Movimento Negro no Estado do Acre: entre desafios, avanços e resistências**. Monografia (Graduação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Bacharelado em História. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 87f., 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Usos da Antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 23, p. 237-246, jan/jun, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-33, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. LIMA, Elizabeth Miranda de. “Da Riqueza do Território à Grandeza Moral e Cultural dos Habitantes: A implantação da Educação Primária no Acre Território: 1905-1930”. In: **Escola primária na primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 272-298.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 49-62, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Jorge. **Negros na Amazônia Acreana**. Rio Branco: Edufac, 2012.

FERNANDES, Otair. O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos Neabs. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 191-204, 2014.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003:** As relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de Brasília, 229p., 2018.

FERREIRA, Elizângela da Silva Mendonça. **Práticas Pedagógicas e a Desmistificação da Democracia Racial na Escola Estadual Rural Ruy Azevedo com as Turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** 2015. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na Escola. Pró-reitoria de Pós-Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2015.

FREITAS, Alexandre Simões de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correa de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação Continuada de Professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, Dagoberto J. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

GHIGGI, Gioconda. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná,** 2017. 143f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: um trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo, SP: Selo Negro, p. 83-96, 2001.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n. 1, p. 109-121, jan/abr, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

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

HELLER, Agnes. Sobre os papéis sociais. In: **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 7ª ed., 1970/2004.

HOBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

HORTON, R. **Offline: COVID-19 is not a pandemic**. Lancet, 2020

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História Política e Estado. In: Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, p. 42-53, 2004.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à Educação (para e com a diversidade). Vitória da Conquista, **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

LAGE, Maria Aparecida Guerra; URZETTA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **Formação Continuada de Professores: entre os limites e os silêncios dos programas de formação**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CIEC). Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LINN DA QUEBRADA. **quem soul eu**. Rio de Janeiro: Altafonte, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4xUDDrNNLaFKzjfM3JLyZm?si=d0dff872c1e84008>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LINN DA QUEBRADA. **onde**. Rio de Janeiro: Altafonte, 2021. Disponível em: https://open.spotify.com/track/2YjBRNLXewpRk5FXM0xqop?si=-6_h-1tZR8silyCWzh2MEg&utm_source=copy-link. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOPES, Daniel do Nascimento. **Cultura Negra por meio do Gênero Memória no Ensino de Língua Portuguesa do 8º ano de uma escola pública acreana**. 2015. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na Escola. Pró-reitoria de Pós-Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

- LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos Coletivos e Práticas Educativas Negras no Século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinicíus; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense - EdUFF, 2016.
- MATO GROSSO. Lei Provincial Nº 8, de 05 de maio de 1837. Estabelece novo Regulamento da Instrução Pública Primária. **Secretaria do Governo**. Cuiabá-MT, 05 mai. 1837.
- MEDEIROS, Jussara Marques de. **A Política de Cotas na Universidade Tecnológica do Paraná**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, v1, n1, p. 12-32, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 156-168, maio-ago., 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro, PENESB, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v.4, n.8, p. 06-14, jun./out., 2012.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.
- NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, abr., 2016.

NUNES, Antônio de Assis Cruz et al. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v24, n1, p. 203-212, mar. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v26, n1, p. 15-40, abr. 2010.

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

OLIVEIRA, Daniela Pinheiro de. **Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, 236f. 2020.

PASSAPUSSO, RUSSO. Libertação. In: ELZA SOARES. **Planeta Fome**. Rio de Janeiro: Deck, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/3IIgRHuL5BvRbZFwrJs4Ok?si=d393fad5e1a1471a>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PASSAPUSSO, RUSSO; BASS, SEKO; TITICA. **Capim Guiné**. Rio de Janeiro: Máquina de louco, 2017. Disponível em: https://open.spotify.com/track/4rK3DuaBOt3jCYFjkg8bUQ?si=Z3iRw5BTRYqA3qnMnwQOgA&utm_source=copy-link. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

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

PEREIRA, Joanir Idagua. **Violência e Preconceito Racial no Ensino Fundamental da Escola Ruy Lino: o papeç da escola com relação ao preconceito no espaço escolar**. 2015. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na Escola. Pró-reitoria de Pós-Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2015.

PÉREZ, Caroline da Matta Cunha. **Educação das Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores: buscas e inquietações**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

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

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

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. **Inaudíveis e Invisíveis**: representações de negros na historiografia acreana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Identidades. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, p. 90. 2011.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

RODRIGUES, Maria Raimunda dos Santos. **Importância, Impacto Social e Efeitos Positivos dentro do Ensino Fundamental I na Escola Senador Adalberto Sena**. 2015. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na Escola. Pró-reitoria de Pós-Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas emancipatórias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SGARBOSA, Livia. **O Colégio São Benedito e a Escolarização da População Negra em Campinas-SP no início do século XX**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SILVA, Paula Janaina da. **O Papel da Formação Continuada de Professores (as) para a Educação das Relações Raciais**. 161 p., 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das Relações Étnico-Racial**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formação de Professores e a Lei 10.639/2003: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v3, n1, p. 02-20, ago-jan. 2020.

SILVA, Silmara Cardoso de Lima. **Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03**: concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, 272f., 2019.

SOUZA, Maria Antônia da Silva. **Promovendo Igualdade Racial na Escola Francisco Oiticica através de Contos Afro-Brasileiros**. 2015. Monografia (Especialização) – Curso de

Especialização Uniafro: Política de Igualdade Racial na Escola. Pró-reitoria de Pós-Graduação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2015.

SOUZA, João José Veras de. **Seringalidade**: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 616. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai-ago, 2000.

TEIXEIRA, Gilsária de Jesus. **Educação Antirracista**: um estudo comparativo nos cursos de graduação da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna. 2021. 194f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Campos Jorge Amado, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital PROPEG Nº 019/2013 – Processo Seletivo para Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**. Rio Branco/AC, 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital PROPEG Nº 018/2013 – Processo Seletivo para Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Rio Branco/AC, 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Relatório Final do Curso de Especialização Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**. Rio Branco/AC, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Relatório Final do Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Rio Branco/AC, 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica**. Rio Branco/AC, 2015c;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**. Rio Branco/AC, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Edital de Seleção para o Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**. Rio Branco/AC, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola**. Rio Branco/AC, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica.** Rio Branco/AC, 2016c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica.** Rio Branco/AC, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório Final de Extensão do Projeto de Extensão Em Favor da Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica.** Rio Branco/AC, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENTURA PROFANA; PODESERDESLIGADO. **EU NÃO VOU MORRER.** Cidade: Tratore, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EcJO8>. Acesso em: 12 nov. 2022.

VENTURA PROFANA; PODESERDESLIGADO. **Restituição.** São Paulo: Tratore, 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2MuZFB1VN3Xjr11KD48Tuz?si=1fc3d0ec301341c7>. Acesso em: 20 nov. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

ANEXO A – MÚSICA CAPIM GUINÉ

CAPIM GUINÉ

Bayana System (Part. Margareth Menezes e Titica)

Yes, man!
I'm Titica
BaianaSystem!
Ha ha ha ha ha ha

Xô falar

(1) Criança na escola vinil na vitrola e cintura de mola é pra
(2) toda família começa de dois, trabalho é comida pra
(3) feijão com arroz, comida no prato, chegando visita é pra
(4) polícia educada faz parte do povo
Então guarda essa arma no cinto (5)
Que eu sinto a presença de vocês (6)
Muleque é noix (7)
Caboclo é noix (8)

Xô falar

Oito caboclo dançando com a boca espumando com a boca espumando de amor
Oito caboclo dançando com a boca espumando com a boca espumando de ódio
Não tava na conta, né?
Erva de capim guiné
Vários caboclos lotando o local
E o cheiro da erva sobrenatural
Não tava na conta, né?
Erva de capim guiné
Vários caboclos lotando o local
E o cheiro da erva sobrenatural
É o que eu sinto
De Capim Guiné, de Capim Guiné
(Vários caboclos lotando o local)
É de Capim Guiné, é de Capim Guiné
(O cheiro da erva sobrenatural)
De Capim Guiné, de Capim Guiné
(Vários caboclos lotando o local)
É de Capim Guiné, é de Capim Guiné
(O cheiro da erva sobrenatural)

Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné

Original kuduro
I'm Titica, no basic

BaianaSystem!
 Multiplicados somos mais fortes
 Não precisamos depender da sorte
 Mesmo sem saber o paradeiro da bússola
 Nunca perdemos o Norte
 Perdido por um, perdido por mil
 É assim em Angola, é assim no Brasil
 Podemos ser dois, o cobertor ser um
 Se somos unidos, ninguém passa frio
 Povo sem cultura é um povo vazio
 A pior escravidão é a mental
 Sozinho ninguém vai distante
 Tropeça na vida e depois cai na real

Não tava na conta né?
 Erva de capim guiné
 Vários caboclos lotando o local
 E o cheiro da erva sobrenatural
 Não tava na conta né?
 Erva de capim guiné
 Vários caboclos lotando o local
 E o cheiro da erva sobrenatural
 É o que eu sinto
 De Capim Guiné, de Capim Guiné
 (Vários caboclos lotando o local)
 É de Capim Guiné, é de Capim Guiné
 (O cheiro da erva sobrenatural)
 De Capim Guiné, de Capim Guiné
 (Vários caboclos lotando o local)
 É de Capim Guiné, é de Capim Guiné
 (O cheiro da erva sobrenatural)

Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
 Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
 Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné
 Capim Guiné, Guiné, Guiné, Guiné

Cara de pau de madeira de lei
 Vem pra roubar a cadeira do rei!