

***FORMAR PARA ALÉM DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: EXPERIÊNCIA
FORMATIVA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

***EDUCATING BEYOND A SINGLE STORY: A FORMATIVE
EXPERIENCE FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION***

***FORMAR MÁS ALLÁ DE UNA HISTORIA ÚNICA: EXPERIENCIA
FORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-
RACIALES***

Rosiane Souza Santos¹

 0009-0007-7000-5519

Idalina Souza Mascarenhas Borghi²

 0000-0002-0724-920X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência formativa com educação das relações étnico-raciais, envolvendo professores de Linguagens e Ciências Humanas. Essa experiência é continuidade das ações do Produto Educacional (PE) da pesquisa de mestrado, da primeira autora, desenvolvida em um mestrado profissional. Para o desenvolvimento da proposta no contexto escolar, partimos do pressuposto de que é imprescindível construir com os professores/as vivências de formação continuada, de modo a promover uma abordagem crítica e problematizadora sobre a temática. A metodologia utilizada nesse estudo tomou como base os círculos epistemológicos, inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire, os quais propiciam uma relação de diálogo entre pesquisadores e participantes, reconhecendo que todos estão em constante aprendizado e contribuem para uma formação que assume o compartilhamento de saberes e fazeres como pressupostos fundantes da formação de educadores em serviço. A experiência mostrou que os/as professores/as refletiram sobre as formas como as narrativas modificam percepções coletivas e como o racismo se perpetua por meio da invisibilização e do silenciamento do debate no espaço escolar. Portanto, percebeu-se que o diálogo sobre as relações étnico-raciais no processo educativo é essencial para uma educação justa, equitativa e relevante para todos os estudantes.

¹ Mestra em Educação Inclusão e Diversidade. Sec-BA. rosianerose30@gmail.com

² Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora permanente do Programa de pós- Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID). ismborghi@ufrb.edu.br .

PALAVRAS-CHAVE: professores; ERER; formação; experiência.

ABSTRACT: *The present article aims to reflect on a formative experience involving education on ethnic-racial relations, engaging teachers from the Languages and Human Sciences areas. This experience continues the actions of the Educational Product (EP) developed in the first author's master's research, conducted within a professional master's program. For the development of the proposal in the school context, we assumed that it is essential to build continuing education experiences with teachers in order to promote a critical and problematizing approach to the theme. The methodology used in this study was based on epistemological circles, inspired by Paulo Freire's culture circles, which foster a dialogical relationship between researchers and participants, recognizing that everyone is in constant learning and contributes to a form of education that embraces the sharing of knowledge and practices as foundational assumptions in the training of in-service educators. The experience showed that the teachers reflected on how narratives shape collective perceptions and how racism is perpetuated through the invisibilization and silencing of the debate within the school space. Therefore, it was observed that dialogue on ethnic-racial relations in the educational process is essential for a fair, equitable, and meaningful education for all students*

KEYWORDS: teachers; erer; training; experience

RESUMEN: *El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre una experiencia formativa en educación de las relaciones étnico-raciales, que involucró a docentes de las áreas de Lenguajes y Ciencias Humanas. Esta experiencia da continuidad a las acciones del Producto Educativo (PE) desarrollado en la investigación de maestría de la primera autora, realizada en un programa de maestría profesional. Para el desarrollo de la propuesta en el contexto escolar, partimos del supuesto de que es imprescindible construir, junto con los/las docentes, experiencias de formación continua que promuevan un enfoque crítico y problematizador sobre la temática. La metodología utilizada en este estudio se basó en los círculos epistemológicos, inspirados en los círculos de cultura de Paulo Freire, los cuales propician una relación de diálogo entre investigadores y participantes, reconociendo que todos están en constante aprendizaje y contribuyen a una formación que asume el intercambio de saberes y haceres como presupuestos fundamentales en la formación de educadores en servicio. La experiencia mostró que los/las docentes reflexionaron sobre las formas en que las narrativas modifican las percepciones colectivas y cómo el racismo se perpetúa mediante la invisibilización y el silenciamiento del debate en el espacio escolar. Por lo tanto, se observó que el diálogo sobre las relaciones étnico-raciales en el proceso educativo es esencial para una educación justa, equitativa y relevante para todos los estudiantes*

PALABRAS CLAVE: profesores; ERER; formación; experiencia.

1 Introdução

“As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Chimamanda Adichie)

Em seu livro *O perigo de uma história única*, a autora Chimamanda Adichie nos permite compreender que as histórias contadas interferem diretamente na vida de um povo e, assim foi criada e contada apenas uma história da África, que reduziu o continente a imagens de pobreza, guerra e fome. As desigualdades sociais, geradas por processos de colonização e tantos outros ataques aos povos africanos, legaram a esse continente situações de profundas violências à vida humana, realidades que não podem ser silenciadas, mas elas não representam a totalidade da África, que contrasta as injustiças socioeconômicas com as suas riquezas e diversidades.

Portanto, em sala de aula faz-se necessário que sejam contadas outras histórias da África. Conforme Hernandez (2005), muito ainda tem-se de África que desconhecemos. É fundamental nos apropriarmos de novas histórias sobre o continente africano, pois, ao trabalharmos em sala de aula com uma única narrativa, corremos o risco de internalizar estereótipos e preconceitos que, frequentemente, resultam em discriminação e exclusão dos povos africanos e de seus descendentes.

Entendemos que a perspectiva eurocêntrica, historicamente utilizada para balizar os valores da sociedade brasileira, influenciou e influencia o modo como a história da África tem sido contada, supervalorizando a visão de realidade centrada nos valores, saberes e experiências europeias (Adichie, 2019). Contudo, mesmo em meio à tentativa de silenciamento e apagamento da história e de toda riqueza dos povos africanos, a cosmo percepção africana permanece resistindo e forjando outros olhares e modos de socializar de construir e socializar conhecimentos, rasurando a história única, tão presente na lógica formativa hegemônica.

No espaço escolar, por meio dos relatos dos professores nas Atividades Complementares (ACs), foi possível perceber que visões estereotipadas sobre a África ainda circulavam entre os estudantes e até mesmo entre alguns docentes. Essa percepção pode estar relacionada às narrativas sobre o continente que eles ouviram ao longo da vida e que se refletiram no painel produzido durante a formação. Com o intuito de transformar a visão de África que transita no espaço escolar, foi realizada uma formação continuada em serviço sobre

a África, com professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas em uma escola do campo.

Essa experiência formativa integra o quinto círculo formativo que faz parte do Produto Educacional (PE) resultante de uma pesquisa desenvolvida pela primeira autora, no mestrado profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (UFRB), que teve como objetivo promover diálogos sobre a importância de incorporar histórias diversas sobre os africanos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla e realista da África, que envolva a compreensão da complexidade, riquezas e diversidade que constituem esse continente, e não se restrinja a narrativas fragmentadas, preconceituosas e estereotipadas.

A reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais em escolas do campo, das águas e das florestas é fundamental para garantir uma educação mais justa, inclusiva (Brasil, 2004) e que valorize a diversidade cultural do campo, considerando que o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 apresenta que as comunidades do campo são formadas por grupos étnicos e raciais diversos, como agricultores familiares, caiçaras, quilombolas, indígenas etc., considerando que cada grupo possui suas próprias histórias, culturas e conhecimentos.

É nesse sentido de tensionar o debate acerca de uma escola que respeite as histórias, culturas e conhecimentos dos povos que as reflexões de Gomes (2005) nos possibilitam pensar que a educação das relações étnico-raciais contribui para a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou racial.

O estudo da história e da cultura dos diferentes grupos étnicos e raciais permite que os estudantes se reconheçam e se valorizem, fortalecendo sua identidade e autoestima. Para que tal ação se concretize na escola, partimos do pressuposto de que é imprescindível oferecer formação continuada aos professores, colaborando com a abordagem do tema de forma crítica e reflexiva nas escolas do campo, das águas e das florestas.

A formação de professores/as exige a valorização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas, para promover experiências formativas que dialoguem com a diversidade dos sujeitos e de seus territórios, atendendo às demandas contemporâneas da educação. Nesse contexto, os educadores/as precisam assumir um papel central no processo de qualificação coletiva, em um movimento que se dá no interior da própria profissão, fortalecendo-os em sua autonomia, capacidade de decisão e atuação (Nóvoa, 2012).

Conforme Nóvoa (2019), a escola passa por uma metamorfose e com ela é necessário

repensar a formação de professores, bem como proporcionar um novo ambiente para essa formação, entendendo que o lugar da formação é o lugar da profissão, compreendendo que “é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos/as professores/as” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Nesse sentido, buscamos inspiração na perspectiva de formação defendida por Nóvoa (2019) para construir a experiência formativa em serviço que será descrita, compreendendo que a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais pode contribuir para os/as professores/as desconstruírem estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais crítica e complexa sobre as questões étnico-raciais, oferecendo subsídios para que os docentes possam enriquecer suas aulas e valorizar as diversidades culturais presente em sala de aula. Vivência que pode contribuir para viabilizar a utilização de estratégias e práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam uma educação antirracista.

2 Metodologia e contextualização da experiência formativa

A experiência de formação continuada faz parte do Produto Educacional (PE) resultante de uma pesquisa de mestrado, no qual foram planejados oito círculos formativos. Os três primeiros encontros foram aplicados especificamente com os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2023. Esta formação integra o quinto círculo formativo que foi aplicado no ano de 2024, entretanto, este círculo formativo foi ampliado para os demais professores da instituição, já que alguns docentes que participaram em 2023 não estavam mais vinculados à escola, pois eram contratados temporariamente e seus contratos haviam se encerrado.

Participaram da experiência aqui relatada dez professores. Contudo, apenas cinco docentes autorizaram o uso de suas falas para fins de pesquisa. Entre eles, dois já haviam participado da primeira etapa da investigação, destinada somente aos professores da EJA: Zumbi e Luís Gama, e as três professoras que contribuíram nesta fase da formação foram nomeadas como Carolina, Acotirene e Katherine.

A escolha dos nomes fictícios está relacionada à valorização de personalidades negras que deixaram importantes legados para a ciência, a literatura e a luta antirracista. Além de simbolizar esse reconhecimento histórico, a adoção de nomes fictícios foi preciso para

assegurar a ética na pesquisa e garantir o sigilo dos participantes, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O diálogo formativo foi realizado durante as ACs dos/as professores/as, com foco nos docentes de Ciências Humanas e Linguagens. Foi realizado com 5 professores de ciências Humanas. A metodologia utilizada para o momento formativo foi o círculo epistemológico (CE).

Os círculos epistemológicos são inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire, promovem uma relação de diálogo entre pesquisadores e participantes, reconhecendo que todos estão em constante aprendizado, contribuindo para a formação uns dos outros; por isso que “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’ [...]” (Freire, 1987, p. 7).

Nos círculos epistemológicos, os participantes são vistos como sujeitos ativos da pesquisa, e “não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação” (Romão *et al.*, 2006, p. 4).

Conforme a citação, podemos inferir que a pesquisa é um processo colaborativo, no qual todos os envolvidos compartilham suas perspectivas e conhecimentos através do diálogo, reconhecendo que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 50).

Portanto, nesse processo o pesquisador utiliza diversos recursos para estimular o diálogo e a reflexão, como trechos de filmes, imagens, músicas e questões desafiadoras. O processo inclui momentos de escuta atenta, exploração aprofundada dos temas, análise crítica, reconhecimento das limitações, diálogo reflexivo, registro criativo, conscientização e transformação pessoal.

Nessa perspectiva, o círculo formativo foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Roteiro formativo

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 2		
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS		
OBJETIVO:		
Mobilizar os/as professores/as para uma vivência formativa que situe a escola do Campo como espaço privilegiado para a construção de uma identidade étnico-racial positiva		
Abrindo a roda:		
1º momento: Organizar o círculo de diálogo acolhendo com uma frase de Nelson Mandela 2º momento: Assistir o vídeo “O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie”; 3º momento: Reflexões sobre o vídeo a partir das questões problematizadoras; 4º momento: Leitura do texto “informe-se sobre o racismo” de Djamila Ribeiro; 5º momento: Reflexão do texto e construção de síntese coletiva; 6º momento: Reproduzir em sala de aula o vídeo de “o perigo de uma história única” e construir um painel com os estudantes de como a história da África e dos africanos foi apresentada no seu percurso escolar.		
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
O perigo de uma história única	TED – O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie – Dublado em português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ . Acesso em: 29 de junho de 2023.	Como a escola pode reforçar uma história única? Como a África e os africanos são apresentados nos livros didáticos trabalhados por você em sala? Qual história única você já ouviu sobre a cultura africana e afro-brasileira?
Informe-se sobre o racismo	RIBEIRO, Djamila. Informe se sobre o racismo . In: Pequeno manual antirracista. Companhia das letras, 2019.	Qual o trato que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana? Como você aborda em sala de aula a diversidade étnico-racial e cultural? Como nossa escola tem contribuído na luta antirracista?
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
GOMES. Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.		
GOMES. Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In: GOMES. Nilma Lino. O movimento negro educador : saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017.		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
IFÉ, Amilcar. Relações Étnico-Raciais – Profº. Dr. Kabengele Munanga . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA . Acesso em: 29 jun. 2023		

Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Dessa forma, o círculo epistemológico teve início com a leitura de uma citação de Nelson Mandela: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar", seguida de reflexões sobre a frase. Posteriormente, foi exibido o vídeo *O perigo de uma história única*, sendo realizado um diálogo acerca do vídeo e da mensagem de Mandela.

Continuando o círculo epistemológico e as interações, foi realizada a leitura de um texto

de Djamila Ribeiro intitulado *Informe-se sobre o racismo*. O texto faz parte da obra completa da autora: *Pequeno Manual Antirracista*. Após a leitura compartilhada do texto pelos docentes, foi realizado um debate sobre o texto e a construção da síntese coletiva, expressa em um painel sobre o que os docentes ouviram falar da África em sua escolarização básica.

Durante todas as etapas do círculo epistemológico, a mediadora provocava a construção de sugestões de como utilizar cada material com os estudantes em sala de aula. Dessa forma, a mediadora sugeriu que os professores utilizassem o vídeo de Chimamanda ou o livro desta autora que tem também por título *O perigo de uma história única*, disponível na biblioteca da escola, bem como o livro completo de Djamila Ribeiro, *Pequeno manual antirracista*.

Ao final, a mediadora entregou um papel e pediu aos professores que anotassem o que ouviram sobre a África durante a sua educação básica, para ser colocado em um painel. E por meio das partilhas e discussões anteriores, foi construída a síntese coletiva da atividade. Os professores relataram no painel que, em sua escolarização, a África era representada como um lugar de fome e miséria, AIDS, guerra, como um país único e não um continente, com muitos animais, lugar de onde vieram os escravizados. Um professor afirmou que não ouviu nada sobre a África em sua escolarização básica e outros sinalizaram que África era lugar em que moravam apenas pessoas negras e lugar das savanas.

A partir da construção da síntese coletiva, a mediadora propôs que o grupo refletisse sobre essas "histórias" à luz do vídeo de Chimamanda, traçando um paralelo com a necessidade de apresentar aos estudantes outras perspectivas sobre a África, para além da "história única" que a retrata como um lugar negativo. Foi proposto aos professores/as que realizassem essa atividade em sala de aula com os estudantes.

Essa experiência se mostrou muito relevante, pois ao refletirem sobre o perigo de uma história única, os docentes perceberam os impactos dessa história para alimentar o racismo que é tão presente em nossos dias. Nós podemos enfrentá-lo e uma das formas de fazer esse enfrentamento é a partir do entendimento de outras possibilidades de narrativas e, portanto, do desvelamento de outras histórias. As histórias, como nos apresenta Adichie (2019), importam. E nós professores podemos e devemos fazer a escolha de quais histórias da África vamos trabalhar na sala de aula.

3 Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula: narrativas de professores

Valorizar a história positiva da África significa romper com estereótipos reducionistas e preconceituosos que por muito tempo invisibilizaram a riqueza cultural, científica e histórica do continente africano. Ao trazer para o espaço escolar exemplos de civilizações africanas, saberes ancestrais e contribuições de povos negros para a formação do Brasil e do mundo, os docentes percebem e anunciam a existência de outras realidades, desconstruindo a visão única que, historicamente, sustentou o discurso da estereotipia sobre o continente africano e ratificou o racismo estrutural no Brasil. As fissuras que emergem da construção de narrativas mais realistas sobre a história de África podem fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes negros e promover o respeito e a valorização das diferenças.

Foi com esse intuito que a experiência formativa foi iniciada com uma frase de Nelson Mandela e, após a leitura da frase, a professora Katherine afirmou que:

Eu acredito que essa frase de Mandela reflete muito essa questão que nós temos, a gente está falando, o colonialismo que trouxe aí vários estereótipos, várias questões que nós mantemos com relação ao preconceito, ao racismo em si.”Então, nós não aprendemos, nós não nascemos odiando ninguém. Então, isso foi aprendido pela sociedade. Porque já traz todo esse histórico aí do colonialismo. Dentro disso aí, já vem esses ensinamentos de que existe uma superioridade de massa. Que isso, na verdade, não existe. Então, se foi aprendido dessa forma, pode ser muito bem desmitificado. E a sociedade em si precisa rever isso de uma forma diferente (Katherine, 2024).

O comentário da professora Katherine traz uma reflexão importante sobre a herança do colonialismo e como ele contribuiu para a construção de estereótipos e práticas racistas que ainda persistem na sociedade. A ideia central reforça o pensamento de Mandela de que ninguém nasce odiando o outro, mas que esse comportamento é aprendido socialmente, o que significa que também pode ser desconstruído.

A fala da professora nos remete ao fato de que, historicamente, foi construída a ideia de uma superioridade das pessoas brancas e não podemos negar a influência das ideias científicas que também justificaram o colonialismo. Essas teorias, desde o final do século XVII, buscaram justificar a superioridade de certas raças em relação a outras. Nessa perspectiva,

A distinção de grupos de indivíduos humanos por meio da categoria raça esteve historicamente relacionada à prática científica de classificar de maneira hierarquizada a variabilidade humana desde finais do século XVII. Lineu, em 1758, na décima

edição de *Systema naturae*, distinguiu as variedades *Homo sapiens europeus*, *Homo sapiens asiaticus*, *Homo sapiens afer*, *Homo sapiens americanus*. Nessa obra estabeleceu-se a cor da pele como principal critério físico para categorizar as variedades da espécie *Homo sapiens*, associada a características psíquicas e morais. Assim, por exemplo, os brancos (*Homo sapiens europeus*) foram descritos como sanguíneos, ardentes e engenhosos, e os negros (*Homo sapiens afer*) como indolentes, preguiçosos e negligentes (Sepúlveda *et al.*, 2022, p. 812).

Percebe-se que, na divisão dos grupos humanos a partir da raça ligada à prática científica, por volta do final do século XVII, a cor da pele se tornou o principal critério para definir esses grupos, e a cada um deles foram atribuídas características psicológicas e morais específicas, se estabelecendo uma hierarquia de povos superiores e inferiores.

Segundo Munanga (2004), o problema central não é a classificação em si ou a falta de base científica para o conceito de raça. O problema começou quando os estudiosos hierarquizaram os grupos humanos com base em características físicas, estabelecendo uma ordem de valor entre as raças. Mesmo com a comprovação da inexistência biológica da raça, destaca-se que essa hierarquização científica foi usada para legitimar a escravização de negros e indígenas, cujas consequências persistem até hoje.

O professor Zumbi (2024), participante do círculo epistemológico, reconhece essas consequências e nos diz: “Eu acho que a questão do racismo é algo muito forte ainda [...]”. Complementando, o professor Luís Gama (2024) ressalta que, em sala de aula, isso é muito presente, sendo que: “Aqui tem uma turmas, que são das ilhas e eu observo que são os alunos que ficam ilhados, justamente os negros”.

Mediante as falas dos professores, percebemos que, muitos anos após a colonização, ainda vivenciamos o racismo, muito presente em nosso contexto social e isso reflete na escola. E é na escola que podemos colaborar para mudar esse cenário. Nesse sentido, a professora Carolina (2024) acrescenta: “Mas eu acho que é isso. Eu acho que ir à escola, eu vejo a escola como esse primeiro lugar, eles têm essa oportunidade de se reconhecer” [...].

Mediante o exposto, é muito pertinente elucidar a afirmação de Munaga (2010), quando aponta que a educação é um espaço privilegiado para essas discussões em todo o currículo, pois a questão de como equilibrar a liberdade de cada pessoa com o respeito e a valorização das diversas culturas existentes, e como garantir tudo isso por meio das leis fundamentais, nos leva a pensar sobre o papel crucial da educação. O autor ainda acrescenta que as leis, por si só, com seu poder de punir, não são suficientes para resolver completamente os desafios relacionados ao reconhecimento das diferenças culturais. A educação se torna, então, uma ferramenta

essencial para construir uma sociedade que realmente respeite a diversidade.

Contudo, vale salientar que os educadores também tem dificuldades para fazer acontecer uma educação que seja esse espaço de reparação, como coloca a professora Carolina: “[...] Não quer e não se reconhece. E a gente se sente impotente diante dessas coisas. Como é que eu posso fazer para ajudar esses meninos a se reconhecerem enquanto seres humanos, como pessoas negras e tudo mais”. Ao falar das dificuldades dos estudantes se reconhecerem como negros, a professora expressa a preocupação do que fazer. Isso nos leva a refletir que a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, completou 22 anos de existência em 2025; já a Lei nº 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade da história e cultura indígena completou 17 anos e, mesmo assim, ainda enfrentamos muitos desafios para a descolonização dos currículos na Educação Básica (Gomes, 2017).

Mas acreditamos que a formação de professores é um dos caminhos possíveis para ajudá-los em suas dificuldades, subsidiando sua prática pedagógica com foco na ERER, visto que:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade Étnico-Raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

Conforme expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é imprescindível a formação de professores, a fim de corrigir atitudes e posturas preconceituosas. É preciso criar estratégias de forma que essa formação aconteça no chão da escola, em todas as áreas do conhecimento.

Ainda sobre a dificuldade dos estudantes se reconhecerem, a professora Acotirene (2024) complementa a fala da professora Carolina, ao refletir que

[...] E a gente teve um monte de meninos, que são negros, mas que se entendem, que se enxergam, que se veem, que são brancos. Aqui a gente vai pensar, pensar que sou negro, Deus é mais! Eu não sou negro não. E eles começam a colocar os apelidos. O cabelo que é duro, a boca, a perna e o estereótipo.

Cabe ressaltar, mediante o que as professoras trazem sobre o reconhecimento da identidade negra, que a construção dessa identidade é bem complexa, mediante as ideias e estereótipos que foram criados sobre a população negra e é por isso que, conforme Adichie (2019), as histórias são importantes, e foram usadas muitas vezes para caluniar e inferiorizar. Sendo assim, as histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Covém salientar que essas histórias refletem nas ações e pensamentos de pessoas brancas e negras, e colaboram para que os africanos e afrodescendentes se sintam inferiores e reproduzam as ideias do colonizador, como é expresso por Frantz Fanon (2008), no seu livro *Pele negra, máscaras brancas*. Portanto, os professores necessitam fazer a escolha de quais histórias dos africanos e indígenas irão trabalhar na sala de aula.

É no sentido dessa reparação histórica que torna-se importante reconhecer que a abordagem sobre a EREER, além de contribuir com o reconhecimento da cultura e história africana, destrói os estereótipos que alimentam a falsa ideia de inferioridade dos grupos não-brancos e a noção de superioridade branca, que se baseia na representação do branco como modelo universal de humanidade (Sepúlveda *et al.*, 2022).

Portanto, precisamos nos apropriar de histórias positivas do continente africano e, nesse sentido, apresentar novas histórias do continente africano, como o professor Zumbi (2024) nos fala:

Esse processo de resistir, isso é cansativo, isso dói, isso machuca. Resistir como? A gente ver aí as histórias de diversos heróis. Diversas personagens negras, e resistiram. E de que forma resistimos? A gente vem para outras histórias de pessoas que lutavam e que o livro didático não trouxe.

O caminho que o professor Zumbi (2024) nos relata é o que precisamos trilhar, contando outras histórias que o colonizador não contou em nossa prática pedagógica e que não estão nos livros didáticos, tendo em vista que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas” (Gomes, 2012, p. 100).

E, nesse sentido de caminhar para mudanças de práticas, podemos aprender muito com o movimento negro. Para Gomes (2017), o movimento negro foi fundamental na luta por uma

educação antirracista, pois ressignificou e politizou o conceito de raça, atribuindo um caráter emancipatório e não inferiorizante.

Ao politizar a raça, o movimento negro rompe com visões negativas e distorcidas sobre a história e cultura do povo afrodescendente, atribuindo ao conceito de raça uma concepção afirmativa, a qual colaborou para retirar a população negra do lugar de inferioridade marcado pelo racismo, que foi construído historicamente. Sendo assim, o movimento negro foi fundamental na luta por uma educação antirracista (Gomes, 2017).

O momento formativo partiu do pressuposto de que incorporar essas contribuições do movimento negro e promover práticas descolonizadoras do currículo permite a escola se tornar um espaço de construção de identidades positivas e de combate ao racismo. A experiência formativa, portanto, aponta para a urgência de uma prática pedagógica comprometida com a valorização das identidades negras e com a desconstrução de narrativas hegemônicas que perpetuam o racismo. Ao reconhecer a importância das contribuições do movimento negro e ao incorporar práticas descolonizadoras no currículo e na formação de professores, acreditamos que a escola assume um papel ativo na promoção de uma educação antirracista, crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos conscientes de sua história, cultura e direitos.

4. Considerações finais

A experiência formativa mostrou que os professores refletiram sobre as formas como as narrativas condicionam a percepção do outro e como o racismo se perpetua por meio da invisibilização e do silenciamento. Com Mandela aprendemos a importância da educação para a diversidade, indicando que se aprende a odiar pela cor da pele, mas também podemos aprender a amar e isso está relacionando ao que ouvimos de cada etnia .

Com Djamila, compreendemos que o racismo estrutural não se limita a ações individuais, mas está enraizado em instituições e práticas sociais cotidianas. Assim, essa formação contribuiu para ampliar o olhar crítico, promover empatia e reforçar o compromisso com uma educação antirracista, que valorize a pluralidade de vozes, histórias e identidades.

Com Chimamanda e o perigo de uma história única, foi possível perceber os impactos dessa narrativa na perpetuação do racismo, que é tão presente em nossos dias, e que podemos enfrentar a partir de novas histórias, promovendo uma visão mais crítica sobre as questões

étnico-raciais, além de ofertar subsídios em que os docentes possam enriquecer suas aulas e valorizar as diversidades culturais presentes em sala de aula.

Os resultados da experiência indicam que formar para além de uma história única é formar para o reconhecimento da diversidade, para o enfrentamento das desigualdades e fortalecimento das identidades negras. A partir dos diálogos e das produções coletivas, os/as professores/as podem repensar suas práticas, compreendendo que a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 continua sendo uma urgência e sua materialidade exige engajamento político, epistemológico, cultural, ancestral e afetivo.

Portanto, foi notável, durante o diálogo, que as relações étnico-raciais no processo educativo são essenciais para uma educação justa, equitativa e relevante para todos os estudantes. Principalmente em nosso contexto, que foi marcado por uma história de escravização e desigualdades raciais persistentes, é fundamental mobilizar a construção da identidade étnico-racial positiva dos estudantes, contribuindo para que o currículo e o processo de ensino e aprendizagem seja mais justo e inclusivo, numa perspectiva antirracista.

Assim, compreendemos que a formação docente em serviço, articulada às realidades e às narrativas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, constitui um espaço privilegiado para o exercício da escuta, da partilha e da reconstrução de sentidos. É nesse movimento que a escola pode se tornar um território de resistência, onde o currículo se descoloniza e o conhecimento se torna plural.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jun. 2023.

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

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

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, v. 5, p. 16–34, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 10, p. 37–55, jan./jun. 2008/2010. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 35, p. 11-11, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173–195, 2006.

SEPÚLVEDA, Claudia; FADIGAS, Mateus Dumont; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Educação das relações étnico-raciais a partir da história do racismo científico: princípios de planejamento e materiais curriculares educativos. *REnBio*, v. 15, n. esp2, p. 808-830, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/743>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Recebido em: 25 set. 2025.

Aprovado em: 01 nov. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras