

## MINHA (DE)FORMAÇÃO BÁSICA E ACADÊMICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**Edilma Assis de Souza Barbalho**  
(Universidade do Estado da Bahia)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
<b>Edilma Assis de Souza Barbalho</b> é Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Campus II Alagoinhas-Bahia, na linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte Paraná (UNOPAR) e Especialista em Educação Infantil pela UNOPAR. Participa do Grupo de Pesquisa Poéticas de Ensino e Formação Docente na EJA - POEEJA. Atua na Educação Básica da Rede Pública do Município de Entre Rios, Bahia, como professora da Educação Infantil. E-mail: dilmaprofa@gmail.com

RESUMO	ABSTRACT
Neste trabalho proponho uma reflexão sobre minha experiência na formação básica e acadêmica, onde a temática para a educação das relações étnico-racial não foi efetiva para a validação de saberes pertinentes a outras histórias, possibilitando assim a formação e representação positiva de outros sujeitos. Além de apontar como a disciplina de Literatura e Cultura Afro-brasileira e Africana foi importante para conhecer as histórias que não nos foram contadas e conjecturar qual história queremos contar. Tendo como objetivo reconhecer a importância da educação para as relações étnico-racial e a necessidade de reparação dos sujeitos subjugados no processo de construção da sociedade brasileira, fomentando práticas pedagógicas decolonial e antirracista e tirando o branco do lugar de privilégio que sempre ocupou ao contar outras histórias que nos foram negadas. Por estabelecer uma contestação sobre a formação básica e acadêmica, que em sua prática no contexto escolar opera um currículo eurocentrado, será realizado um testemunho alinhado à pesquisa bibliográfica pontuando a vivência da formação básica e acadêmica, e fundamentação teórica para a educação das relações étnico-raciais, adquirida por meio da disciplina de Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal, utilizaremos algumas referências teóricas como: Adichie (2019); Moore (2007); Munanga (1994; 2000); Césaire (1955); Fanon (2020; 2022); Lorde (2021); Gomes (2005); Bento (2022); hooks (2017), além dos marcos legais: Lei 10.639/03 (2003); Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, a fim de relatar a experiência de uma educação delimitada no modelo hegemônico de ensino e explorar as possibilidades de uma educação orientada em múltiplas histórias.	In this work I propose a reflection on my experience in basic and academic training, where the theme for the education of ethnic-racial relations was not effective for the validation of knowledge pertinent to other histories, thus enabling the formation and positive representation of other subjects. In addition to pointing out how the discipline of Afro-Brazilian and African Literature and Culture was important to know the stories that were not told to us and to conjecture which story we want to tell. Aiming to recognize the importance of education for ethnic-racial relations and the need for reparation of subjugated subjects in the process of building Brazilian society, fostering decolonial and anti-racist pedagogical practices and removing whites from the place of privilege they have always occupied by telling other stories that have been denied to us. By establishing a contestation about basic and academic training, which in its practice in the school context operates a Eurocentric curriculum, a testimony will be carried out aligned with the bibliographic research punctuating the experience of basic and academic training, and theoretical foundation for the education of ethnic-racial relations, acquired through the discipline of Afro-Brazilian and African Literature and Culture. To this end, we will use some theoretical references such as: Adichie (2019); Moore (2007); Munanga (1994; 2000); Césaire (1955); Fanon (2020; 2022); Lorde (2021); Gomes (2005); Benedict (2022); hooks (2017), in addition to the legal frameworks: Law 10.639/03 (2003); National Curriculum Guidelines (2004), in order to report the experience of an education delimited in the hegemonic model of teaching and to explore the possibilities of an education oriented in multiple histories.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Formação básica; Educação para as relações étnico-raciais; Decolonialidade.	Basic education; Education for ethnic-racial relations; Decoloniality

## INTRODUÇÃO

O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o (Fanon, 2022, p. 211).

Este artigo apresenta um breve relato sobre minha (de)formação escolar básica e acadêmica para a educação das relações étnico-raciais e suas implicações na construção de um novo sujeito, que por muito tempo foi condicionado a conhecer uma única história. Desta forma, a epígrafe vai dialogar com este trabalho ao nos mostrar o quanto que os colonizadores se esforçaram para anular todo o nosso passado em detrimento a uma história que eles -os colonizadores- desejavam que nos fosse contada, por meio de alguns dispositivos, a saber: a escola, o livro didático, as literaturas, a mídia impressa e audiovisual, entre outros, para que, em contrapartida, a reforçássemos e a reproduzíssemos.

Neste intuito de apresentar como fomos conduzidos a reproduzir tal história que nos contaram, em revelia à história que nos negaram, este trabalho apresenta três seções. A primeira seção trata-se de como se deu a minha (de)formação escolar básica e acadêmica para a educação das relações étnico-raciais e como iniciou-se esta formação, efetivamente, nas aulas da disciplina de Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ministrada pela Professora Dra. Maria Anória no curso de Mestrado do Programa Pós Crítica em Crítica Cultural do Campus II-UNEB, que a cada encontro nos proporcionava o desbravamento de outras histórias e dos vários personagens que possibilitaram essa desconstrução do saber hegemônico cristalizado.

A segunda seção traz uma breve abordagem sobre a história que não nos contaram. A pré-história colonial dos povos africanos, dos reinados, das tecnologias e avanços que já existiam nesse continente, antes dos europeus apoderarem-se de suas terras, sua história, expropriando-os de sua existência. Aborda algumas personalidades negras que lutaram bravamente contra a escravização e a favor da liberdade, demonstrando resistência ao colonialismo e da grande contribuição desses heróis invisibilizados, na construção da sociedade brasileira, além de pautar brevemente como a educação no Brasil durante os períodos colonial, imperial e republicano dificultava o acesso do negro escravizado ou liberto, ao dispositivo oficial da educação, a escola, e a garantia do seu direito à igualdade e equidade.

A terceira seção versa sobre qual história queremos contar sobre o povo africano e seus descendentes, a fim de formar uma imagem positiva do “ser negro”. E apresenta questionamentos sobre como promover uma educação antirracista e decolonial, a saber: como podemos subsidiar uma educação decolonial que prepare/construa um sujeito socioeconômico e cultural empoderado de sua história e sua luta de resistência ao regime

escravocrata que foi imposto aos seus ancestrais durante séculos? Como garantir uma educação que reconheça a importância dessa temática para a necessidade de reparação desses sujeitos como partícipes do processo de construção do país, fomentando práticas pedagógicas decolonial e antirracista, através da história que nos foi negada? Como possibilitar novos olhares na reconstrução do sujeito subjugado, subalternizado, por meio da história negada de luta e resistência dos nossos ancestrais?

A tecitura destas seções possibilita as considerações parciais deste trabalho por meio da reflexão sobre a concepção que tivemos ao longo da nossa formação básica, a percepção de como conduziram/cristalizaram nossos olhares para a nossa verdadeira história. Como essa condução/cristalização custou caro para mim e para muitas outras crianças, jovens e adultos que por mim passaram no meu exercício da docência, já que fomos ensinados a reproduzir esse modelo de padrão eurocêntrico de civilidade e cultura, negando tudo aquilo que não fosse do padrão ocidental e que por este motivo se faz necessário a desconstrução da hegemonia do saber eurocêntrico para que haja representação de todos os sujeitos que contribuíram/contribuem para a formação da sociedade, promovendo o conhecimento de outros tipos de representações e padrões a serem seguidos e isso se dará por meio de uma educação decolonial e antirracista.

## 1 BREVE RELATO DA MINHA (DE)FORMAÇÃO

Ao longo da minha (de)formação pessoal, no âmbito familiar, nunca vivenciei ações afirmativas para reconhecer-me como negra e orgulhar-me disto. Não foi diferente no âmbito escolar, quando muitas vezes o meu silêncio era meu esconderijo ali ninguém podia me perceber, já que as ações desenvolvidas na sala de aula reforçavam as ações de silenciamento e invisibilidade, pois vivemos numa sociedade permeada pelo pensamento colonialista e por meio deste pensamento são formados os professores que atuavam/atuam na educação básica.

Durante os meus estudos, no currículo formal na educação básica, não aprendi sobre o racismo, nem mesmo sobre as relações raciais, mas sofri a angústia por desejar modificações estéticas, físicas, mentais, para ter aceitabilidade numa sociedade que ignorava a presença do negro; para tal precisávamos nos moldar aos padrões hegemônicos, para uma suposta inclusão. E mesmo sem estudar e saber sobre o racismo, já o experienciava sentindo na pele sua devassidão. Os livros contavam a história sobre o povo negro colonizado, escravizado que foi alforriado pela “bondosa” Princesa Isabel, em 13 de maio de 1888. E esta história única (Adichie, 2019) mal contada refletiu negativamente sobre a formação da minha identidade durante muitos anos. E eu estava prestes a reproduzi-la e multiplicá-la, já que ingressei no ensino médio profissionalizante na formação do magistério, pois sonhava em ser professora.

Levou alguns anos para realizar o sonho de lecionar (reproduzir e multiplicar tal história), mas quando aconteceu em fevereiro de 2008, o fiz com o garbo do ensino tradicional, embora isso já me angustiava ao assumir uma turma de 2º ano escolar com

distorção idade/série, que na sua maioria eram crianças negras. Eis que surge a oportunidade de cursar nível superior, ainda em 2008 (a primeira da família de oito filhos a concluir o ensino médio e ingressar numa universidade), por meio do Programa Universidade para Todos – Prouni. Consegui uma bolsa integral para cursar Pedagogia, em agosto de 2011, paralelo à graduação ingressei, na mesma Instituição, na pós-graduação em Educação Infantil. Conclui a graduação e pós-graduação sem inferências contundentes para a educação das relações étnico-raciais e mais uma vez estava pronta, agora com nível superior e especialização em Educação Infantil, para continuar reforçando a história branconcêntrica.

Durante meu exercício na docência, muitas formações continuadas foram realizadas por meio da Prefeitura Municipal de Entre Rios-BA, através da SEDUC-Secretaria de Educação e também por meio do Governo Federal, através do MEC-Ministério da Educação, porém nenhuma delas me habilitaram para uma educação antirracista e/ou orientada para as relações étnico-raciais. Até que em 2021, na escola de educação infantil onde eu trabalho como professora do grupo de crianças de cinco anos de idade-G5, deparei-me com uma situação racista vivenciada por um aluno que me despertou para a necessidade de desconstruir a cristalização do currículo aplicado às crianças e a alteração das práticas que julgavam ser as suficientes para lidar com as diversidades/adversidades na sala de aula.

Para tanto, precisava aprender sobre a história que nunca me contaram para multiplicar e possibilitar que aquela criança e as demais sentissem orgulho das suas características, emponderando-se, recuperando e elevando sua autoestima, buscando seu lugar de fala e ainda reconhecer e valorizar a contribuição dos seus ancestrais na formação do país. Essa, para mim, não seria uma tarefa fácil, mas necessária na ruptura deste paradigma. Mergulhei nas pesquisas e promovi uma sequência didática, a partir da história Meninos de Todas as Cores<sup>1</sup>, pautada nas características dos povos indígenas, negros, brancos e nos direitos iguais que todos devem ter para uma convivência respeitosa e harmoniosa. E esta possibilitou a apresentação da literatura africana intitulada de Obax<sup>2</sup> com posições afirmativas sobre o povo negro, promovendo um passeio pelo continente africano, apresentando as crianças saberes, costumes e histórias que eles não conheciam (nem eu), oportunizando indicar como as contribuições desse povo foram importantes na formação da nossa sociedade.

---

<sup>1</sup> Esta coletânea de contos vive da variedade. Inclui histórias de índole tradicional, outras dos tempos modernos, mas, entre todas, sobressai a que lhe dá o título: Meninos de Todas as Cores, que a OIKOS e a UNICEF adotaram como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação.

<sup>2</sup> O livro Obax (palavra africana que significa “flor”) de André Neves, escritor e ilustrador premiado - Prêmio Jabuti, Prêmio Açorianos surgiu de suas pesquisas sobre a África. Obax é uma menina sensível, mas de poucos amigos. Um dia vê uma chuva de flores e resolve contar a respeito, porém ninguém acredita que sua história seja verdadeira. A pequena aventureira decide, então, provar que essa chuva existe. A arte presente nas belíssimas ilustrações remete aos costumes das comunidades locais. A aridez e o colorido da África ganham leveza e delicadeza na voz e no traço de André Neves.

Surge daí a minha inquietação para várias compreensões: Como oportunizar um letramento racial com intervenções positivas para validar/empoderar essas crianças, se nós enquanto professores não tivemos uma educação/formação pautada neste letramento? Como não deixar passar despercebido situações diversas de racismo, preconceito e discriminação, se não nos sentimos preparados/formados para conduzir de forma positiva? Quantas crianças, jovens e adultos ainda terão que passar por momentos constrangedores, por falta de conhecimento da nossa própria história? Como nós, os professores, estamos trabalhando para proporcionar uma educação para as relações étnico-raciais?

Diante de tantos questionamentos, surge desejo de desbravar esses saberes e conhecer como esses saberes foram negados ao longo de muitos anos de estudo e nesta perspectiva ingresso no mestrado do Programa de Crítica Cultural, da Uneb, Campus II- Alagoinhas, alcançando mais um pódio, ao ser a primeira da família a ingressar no mestrado. Ao chegar no espaço acadêmico, vi o quanto que havia deixado de aprender, mas aquele era o momento de quebrar as barreiras e começar uma nova história. A primeira aula da disciplina de Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi um deleite com um grande banquete de literaturas que inventariavam o objeto de saber desejado e ali (re)nascia a esperança de novas conquistas de saberes e aprendizados.

Para tanto, se fazia/faz necessário conhecer e ampliar o arcabouço teórico para compreensão da temática em questão e de seus desdobramentos. Muito afetuosamente, a professora da disciplina foi conduzindo a distribuição das leituras, porque a nossa (minha e das minhas colegas) sede<sup>3</sup> era intensa e podíamos perder fontes importantes. Desta forma, nos apropriamos dos marcos legais como: Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. Além dos marcos teóricos, disponibilizados pelo MEC, inicialmente de forma impressa, mas também de forma digital que os promovem como: a coleção educação para todos com vários volumes que tratam de possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, assim como um módulo com orientações e ações para o estudo das relações étnico-raciais.

Mas, para entendermos como se constitui uma educação orientada nas relações étnico-raciais, é fundamental que tratemos inicialmente de como surgiu o racismo no país para tal, precisamos entender o conceito de raça, já que o racismo era considerado o seu fruto. Para Munanga (2000), o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Inicialmente o conceito de raça foi aplicado na botânica e zoologia para classificar animais e vegetais, contudo após várias

---

<sup>3</sup> Sentido figurado: desejo vivo, ardente, imoderado.

teorias conceituais do termo raça, passou-se a ser aplicado a grupos humanos para legitimar a condição de superioridade dos brancos em relação aos demais grupos sociais.

Segundo Moore (2007), o conceito de raça não é apenas o que dará sustentação científica ao racismo, muito menos a escravização do povo africano, mas sim o embasamento no fenótipo (concentração de melanina e traços morfológicos), pois a cor da tez foi considerada um critério para a divisão das raças e essa segregação ultrapassa o período dos quinhentos anos de colonialismo do mundo pela hegemonia branca, o que ele vai chamar de racismo histórico.

Colonialismo este que durante séculos reforçou as teorias de superioridade europeia que enxergava apenas seus padrões de representação como legítimos e civilizados, o que proporcionou a desumanização do colonizado, a expropriação da sua história, sua cultura, seus costumes, sua religiosidade, Césaire (1955) vai dizer que entre colonizador e colonizado só há espaço para o trabalho forçado, não há espaço para relação de respeito. Assim a raça branca sentiu-se superior, posicionando-se como representação única e padrão a ser seguido pelas demais raças, além de usar tais teorias para justificar a condição de escravização do povo negro.

Atualmente, a categorização por meio da divisão da raça humana deixou de ter o significado que marcaram séculos, contudo uma grande parte da população brasileira ainda recorre a essa teoria, para justificar seu pensamento de superioridade em relação aos negros e aos povos indígenas, povos esses que foram responsabilizados pelo atraso civilizatório do país e que por sua vez teve suas histórias invisibilizadas.

Além de compreender o conceito de raça (Munanga, 2000) e o do racismo histórico (Moore, 2007) que vivemos e ainda vivenciamos cotidianamente, precisamos compreender por que estes conhecimentos não foram relacionados ao longo dos tempos no currículo formal. Por que nos foi negado o direito de conhecer outras histórias (nossa história)? Para tanto, conhecer as vozes da resistência do povo subjugado se faz necessário para uma formação imperiosa na propagação da educação antirracista e decolonial.

## 2 A HISTÓRIA QUE NÃO NOS CONTARAM

Durante muito tempo a História do Brasil foi contada sob o olhar do colonizador, que romantizou todo o sofrimento passado pelos nossos ancestrais, além de colocar-se como o herói que chegou para salvar um povo miserável, sem cultura, selvagens, que estava fadado a morte. E mais uma vez fomos silenciados, não mais pelas chibatadas ou pela mítica máscara da tia Anastácia, mas pela ocultação da história de resistência do povo negro à escravização.

Várias personalidades negras resistiram ao extermínio e à escravização do seu povo e poucos conhecemos desses heróis. Não podemos falar de educação antirracista sem conhecer a história do negro que antecede ao período da escravidão imposta a ele; sem conhecer as conquistas adquiridas por meio do Movimento Negro; sobretudo, sem conhecer as literaturas de alguns grandes teóricos negros que usaram/usam seu lugar de fala e resistência para nos apresentar a verdadeira História e Cultura da África.

Alguns personagens negros foram imprescindíveis nas várias lutas travadas no Brasil, e estes não tiveram seus nomes inseridos na história, como ocorreu com Aqualtune, mulher negra que no século XVI liderou mais de dez mil homens na Batalha de Mbwlia, cidade localizada em Angola, onde era Princesa, filha do Rei do Congo, foi trazida para o Brasil em 1597, onde foi escravizada após perder a guerra para os portugueses. Ela era mãe de Ganga Zumba, avó de Zumbi dos Palmares e uma das fundadoras do Quilombo dos Palmares<sup>4</sup>.

Com Tereza de Benguela, mulher negra que no século XVIII, foi casada com José Piolho, que chefiava o Quilombo do Piolho até ser assassinado por soldados do Estado. O Quilombo do Piolho também era conhecido como Quilombo do Quariterê (a atual fronteira entre Mato Grosso e Bolívia). Com a morte de José Piolho, Tereza se tornou a líder do quilombo, e, sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas. O Quilombo abrigava mais de 100 pessoas, com destacada presença de negros e indígenas. E todos a chamavam de “Rainha Tereza”<sup>5</sup>.

No século XIX com Maria Felipa de Oliveira, mulher negra escravizada liberta que liderou na Ilha de Itaparica na Bahia, quase duzentas pessoas contra os Portugueses, armados com facões e folhas de cansaço<sup>6</sup>, queimando mais de quarenta barcos dos portugueses<sup>7</sup>; entre outros tantos heróis que nos foi negado o direito de conhecer no currículo escolar. Diante do exposto percebemos que o que aprendemos na escola não é suficiente para dar conta de toda a História do nosso país e da contribuição dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira.

Isso precisa ser ajustado no currículo formal, para fomentar a formação de ações afirmativas da população negra que durante muitos anos sofreram com a invisibilidade,

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/aqualtune-seculos-xvi-xvii/>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/220-tereza-de-benguela-a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios>

<sup>6</sup> Comuns em grande parte do Brasil e também no imaginário popular a partir de histórias que pode protagonizar, a Cansaço é uma planta muito singular com base em suas características. É famosa principalmente por gerar uma sensação de queimação na pele, o que ocorre rapidamente quando entramos em contato com a folha. Entre elas, as mais frequentes incluem dor como consequência da irritação, assim como coceira, vermelhidão e um quadro inflamatória, que pode se pronunciar também por meio do aparecimento de bolhas. Essas reações são causadas por um detalhe simples que precisa de atenção para ser percebido: A folha da Cansaço é coberta por pelos finos, e são eles os responsáveis por conter ácido fórmico, substância que nos traz essas reações.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/festivaldaindependencia/artigo/17798-maria-felipa-de-oliveira,-guerreira-negra-e-heroi%20da-da-independencia>

reforçando a reprodução da história única (Adichie, 2019) esse esvaziamento da cultura, o assassinato das religiões, entre outras situações que foram abolidas devem ganhar lugar de fala para possibilitar o empoderamento, a construção da identidade e o orgulho de ser negro. Essa é uma reparação que o Estado deve promover, diante dos vários anos de negação e permissividade ao racismo, que perpetua até hoje de várias maneiras.

Outras leituras foram/são imprescindíveis para fazer ecoar a voz da resistência e multiplicar as histórias, pois muitas histórias são importantes é o que vai nos dizer Adichie (2019), em seu livro *O Perigo de uma história única*.

No Brasil, ao longo dos períodos: colonial, imperial e republicano foi fomentada a história contada do ponto de vista do colonizador, gerando um modelo supressivo de educação, deixando de fora da escola milhões de brasileiros, em sua maioria negro, por criar dificuldades para que este tivesse acesso à escola. Em 1854, o Decreto de lei nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 reforçava a obrigatoriedade do ensino elementar, a gratuidade e a previsão de ensino para adultos, contudo, determinava que as escolas públicas do país não admitissem escravos e os adultos que desejassem instruções dependeriam da disponibilidade de professores.

Surge em 06 de setembro de 1878 um novo Decreto de Lei nº 7.031-A, que estabelecia a educação dos negros apenas no turno noturno, e mais uma vez foram criadas várias estratégias para impedir esse acesso aos bancos escolares nos turnos matutino e vespertino. Em 19 de abril de 1879 foi criado outro Decreto de Lei nº 7.247, que estabelecia total liberdade ao ensino primário e secundário e a obrigatoriedade para ambos os sexos dos 07 aos 14 anos, que mantinha o mesmo direito de ensino noturno, sem mencionar novos direitos educacionais, aos negros escravos ou libertos. Porém a luta continuava árdua para a garantia ao acesso da população negra a educação, que ao longo dos tempos lhes foi negado na igualdade e equidade de direito.

Várias outras leis e reformas foram realizadas visando melhorias para educação nacional e o progresso da sociedade, mas esta melhoria continuava excluindo o povo negro. E a tal garantia ao direito à educação para todos vai “surgir” somente com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, quando o Brasil tenta criar condições de um Estado Democrático de Direito. Porém, pela imagem negativa do negro construída por centenas de anos e reproduzidas no universo escolar, por meio de vários dispositivos, ainda existiam dificuldades para o acesso e permanência desta população nas escolas de todo o país.

Todo esse processo de reformas socioeconômicas e educacionais que o Brasil passava era proveniente das demandas mundiais que sobrevinham de vários movimentos classistas sociais clamando por direitos que a muito lhes foi negado. Neste período de protestos, surge no Brasil o Movimento Negro, que desponta como protagonista para a



construção de um novo olhar para políticas públicas que favorecessem uma educação de qualidade, inclusiva e afirmativa para a população afrodescendente. E a partir das várias décadas de lutas deste movimento, surge a grande vitória que acontece em 09 de janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação - LDB 9394/96 e torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Muda-se o cenário para o estudo da verdadeira História do Brasil, mas ainda há (des)construções, outras ações/posturas, outros dispositivos e outros obstáculos a serem vencidos. Passadas duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03, ainda há muito o que fazer para a efetivação desta Lei nas escolas de todo país.

### 3 A HISTÓRIA QUE QUEREMOS CONTAR

A colonização no Brasil, durante quase 300 anos, foi a responsável pela expropriação da história, da identidade, da cultura, da religiosidade, do empoderamento, do orgulho de ser negro e descendente do povo africano. Sociedades esvaziadas de si mesmas, é o que nos diz Césaire (1955, p. 24). E isso causou em muitos um poder de negação de si mesmo, por durante muitos anos ser visto como ser inferior, incapaz e que para sua ascensão civil/social deveria se igualar aos brancos, reproduzindo, impostamente, seu padrão de civilidade.

Mas, como bem disse Fanon (2020), o branco havia se enganado, o negro não era um selvagem, tampouco um meio homem, mas um povo que já trabalhava o ouro e a prata há milhares de anos. É o que desperta a necessidade de desconstruir a história contada sob a visão do colonizador, que buscou várias teorias para inferiorizar, subalternizar, além de justificar a escravização e colonização do povo africano durante décadas e lutar por uma educação que reconheça a importância dessa temática para a necessidade de reparação desses sujeitos no processo de construção da sociedade brasileira, fomentando práticas pedagógicas para uma educação decolonial<sup>8</sup> e antirracista<sup>9</sup>, tirando o branco do lugar de privilégio que sempre ocupou.

Em meados da segunda metade do século XX, alguns estudiosos afirmam o fim da colonização, nomeando este período como pós-colonial, porém, com a chegada do modernismo, esse que seria chamado de pós passa a ser o período mais perverso da

---

<sup>8</sup> Educação que aponta para o resgate de outras histórias que visibilizem processos de produção de conhecimentos muitas vezes apropriados e/ou apagados, dos povos que foram subjugados.

<sup>9</sup> Educação que prevê a reversão do sistema de opressões, denunciando o racismo em seus diversos segmentos sociais, resgatando o poder do negro a partir da sua história de potência da mente, da diversidade fenotípica e do ser social.

dominação colonial e alguns pesquisadores passaram a chamá-lo de colonialidade, por ser a forma mais profunda e devastadora do colonialismo, perdurando-se até os dias de hoje. Para romper com essa perversão da colonialidade, surge o pensamento crítico decolonial que sugere um modelo educacional que possibilite uma visão multicultural da aprendizagem, permitindo a representação de vários sujeitos que foram subjugados, subalternizados e expropriados do seu direito de fala.

E ao reconhecermos a expropriação dessa fala, lembramos de Lorde (2021), quando diz que cada um de nós está aqui hoje porque utilizou a linguagem para ressignificar a linguagem que foi usada para atuar contra nós. Portanto, façamos desta linguagem a ação para resistir à dominação contemporânea dos vários dispositivos ressignificados de dominação. Essa ação de resistência está diretamente ligada a formação da identidade do sujeito que irá direcioná-lo a sua visão de pertencimento à cultura e espaços sociais que carregam suas lutas na resolução da problemática que o envolve. De acordo com Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes da sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) tem funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc (Munanga, 1994, p. 177-178).

Portanto, a identidade é algo construído a partir da sua vivência social e cultural no mundo e com os outros desta forma, é de extrema importância as referências culturais para a construção identitária social (gênero, classe, nacionalidade, raça) e para tanto se faz necessária as afirmações positivas de história, religião, dança, alimentos, tradições culturais e linguísticas para que assim possamos possibilitar aos sujeitos a constituição de múltiplas identidades, com sentimento de pertencimento a um grupo social de sua referência.

Entendemos que a construção da identidade é regularizada pela construção social, histórica, cultural e plural. Desta forma a construção da identidade negra no Brasil vai além dessa subjetividade, pois esta foi gerida ao longo dos anos pelo seu colonizador, que promovia desde muito cedo à população negra a negação de si mesmo para a sua aceitação no meio social. O que implicará diretamente na função social da escola na garantia de um olhar voltada para a educação das relações étnico-racial e da construção de uma identidade negra positiva.

Qual história vamos contar para a formação desse sujeito autônomo e reflexivo sob a perspectiva étnico-racial? Partindo deste pressuposto, precisamos entender o papel que a colonialidade exerce sobre a população negra, decolonizar os dispositivos de reprodução eurocêntrica criados e alimentados por ele. Entre tantas vozes de resistências

a esse modelo de dominação destacamos, entre outras: Frantz Fanon, que em seus estudos problematizam a continuidade das representações dominantes em detrimento ao povo negro. Fanon (2020, p. 30) diz que a civilização branca, a cultura europeia, impôs ao negro um desvio existencial. Esse desvio foi fomentado ao longo dos anos por várias teorias, inclusive a teoria da raça para inferiorizar o povo negro, justificando seu genocídio e a sua escravização.

Nilma Lino Gomes vai nos dizer em seus estudos que as várias teorias de raça que hierarquizavam a raça branca fundamentavam e fundamentam o racismo e o pensamento colonial de superioridade. E desta forma estas teorias precisam ser ressignificadas para a educação das relações étnico-raciais, no sentido politizado do termo (raça) para trazer o conceito de igualdade e não inferioridade, já que, geneticamente falando, chegou-se à conclusão de que não existe raça humana. Gomes (2005), diz que podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. E precisamos ensinar aos nossos alunos a perceber que essas diferenças que foram arquitetadas ao longo do tempo foram de cunho social e político da semiótica europeia.

Arquitetura essa que fundamenta o pacto da branquitude (Bento, 2022) implantado na sociedade e se tornou uma herança passada de geração em geração promovendo colisões positivas ao povo branco e a garantia de lugar de privilégio na sociedade brasileira até os dias atuais. Bento (2022, p. 23) afirma que é possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação aos seus ancestrais. Esse pacto de ocultação da barbárie promovida pelo povo branco precisa ser pautado na educação das relações étnico-raciais, oportunizando a reflexão sobre a supremacia branca instalada em nossa sociedade, para que assim possamos compreender a naturalização da hegemonia branca.

Em oposição a esse pacto, ouvimos as vozes de resistência de Césaire e Moore (2010) num discurso sobre a negritude, que impactou positivamente a população negra, não como um pacto, mas como um laço de irmandade do povo negro da diáspora que foi arrancado das suas terras, da sua família, expropriado de sua cultura, teve sua história pisoteada, sua religião renegada, enfim, esvaziados. Césaire (2010) diz que a negritude pode ser apreendida como fruto do amadurecimento gradativo de toda uma linhagem de pensamento, de ambos os lados do Oceano Atlântico, sobre a condição dos africanos no seu continente e de seus descendentes na diáspora. Para juntos unir forças contra essa hegemonia branca que por muito tempo tentou silenciá-los.

Contudo, a tentativa de silenciamento não funcionou houve gritos por liberdade e resistência, transformando essa linguagem em ação através da fuga de muitos negros que se negavam a condição de escravização para acampamentos que eles chamavam de quilombo. E essa ação vai afirmar o que disse Lorde (2021) que tendo ou não se manifestado ela iria morrer, o seu silêncio não a protegeria.

E é neste contexto de resistência que precisamos pautar uma educação para as relações étnico-raciais que contemple as vozes silenciadas do povo subalternizado, gerando ações positivas de empoderamento do povo negro, do povo indígena e de todos que foram invisibilizados, referenciando as múltiplas histórias e potências desse povo

para a transgressão do pensamento colonial, formando um novo sujeito histórico e sociocultural que possa contar e se orgulhar da sua própria história. Como afirma Adichie (2019, p. 8), tudo mudou quando descobriu os livros africanos, que eram poucos, mas ela pode se ver representada e a salvou de conhecer apenas uma única história.

Diante do exposto percebemos que há uma urgência em possibilitar o lugar de fala/resistência/ação desses sujeitos expropriados de sua história, para que a educação faça sentido à vida de todos que estão inseridos no processo de ensino aprendizagem. Ao apresentarmos nossa história de luta e resistência às teias do colonialismo, agora colonialidade, certamente, estaremos alicerçados na nossa representatividade e na importância das lutas dos nossos ancestrais para alcançarmos a liberdade, possibilitando o rompimento destas amarras, as quais fomos submetidos ao longo dos tempos e assim, transgredir os padrões hegemônicos.

Essa transgressão deve partir das vias de reflexão oportunizada pelas múltiplas histórias e não apenas a que fomos ensinados a aprender e reproduzir para nossos alunos. Portanto, incide inicialmente na reflexão do professor sobre sua formação inicial e continuada, além da sua prática pedagógica, no sentido de desconstruir a unicidade da história em detrimento ao multiculturalismo<sup>10</sup>. Pois fomos formados por esse modelo e por consequência, ensinamos reproduzindo esse modelo. E bell hooks (2017, p. 51) vai nos dizer que essas consequências surgem a partir de muitos professores se sentirem embaraçados com as implicações da política multicultural.

O multiculturalismo nos obriga enquanto professores apresentar as histórias que não nos foram contadas em nossa (de)formação, mas que, para promover um conhecimento pluricultural devemos levá-los para sala de aula, oportunizando um conhecimento múltiplo, que nos foi negado. Essa reflexão vai nos levar ao seguinte questionamento: Já que a história que conhecemos e fomos impostos a reproduzir foi unilateral, apaga, subjuga e pisoteava todas as outras, qual história queremos e devemos contar?

Essa pergunta gera inquietações pois precisa perpassar por vários obstáculos epistemológicos que vivenciamos com uma representação hegemônica do saber, que regulava durante longos anos essa (de)formação e reprodução de saber. Além, de considerar que hoje não cabe mais, nem currículo, nem práticas pedagógicas com pensamento colonial. Mas sim um currículo inclusivo e que condicione práticas pedagógicas que proporcione caminhos para uma educação decolonial que experienciem novas epistemes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a concepção que tivemos ao longo da nossa formação básica, percebemos que fomos impedidos de conhecer nossa verdadeira história e que como alunos fomos obrigados a apreender e enquanto professores “obrigados” (até construir

<sup>10</sup> Movimento que tem como objetivo a valorização nos meios formativos, como a escola, das características culturais de diferentes grupos étnicos de uma sociedade.

novos olhares e epistemes) a reproduzir esses saberes, por meio de vários dispositivos, a saber: livros didáticos, literatura, a própria escola, mídias televisivas e impressas, entre outros. Deixamos de conhecer as outras histórias, entre elas: a dos reis e rainhas do continente africano, além dos heróis que foram essenciais a luta do povo negro em resistência a escravização e a colonização do seu povo.

Reis e heróis que tinham História e com a colonização tiveram seu reinado destruído em nome de um “progresso”, arrolado na desumanização e inferiorização do seu povo, ocultando sua história, pisoteando sua cultura, silenciando sua fala, destruindo e apropriando-se das suas terras, devastando suas famílias, demonizando sua religião, ridicularizando sua dança, sua arte, expropriando-os de toda condição de referência identitária cultural. Mas que diante de tanta barbárie, conseguiu resistir a colonização e a escravização, criando um movimento de liberdade, iniciado pelas fugas das fazendas onde viviam e eram obrigados a trabalhar na condição de escravidão, para acampamentos que foram denominados quilombo.

Essa resistência iniciada nesta época acontece até os dias atuais embora ressignificadas, continuam com o mesmo lema, a saber: liberdade de direitos igualitários a todos os seres humanos. Esse direito que será compreendido a partir do conhecimento das histórias múltiplas, oportunizando outros saberes epistêmicos que deem sentido ao ensino aprendido para a construção de novos sujeitos socioculturais e político. Para tanto, faz-se necessário a desconstrução da hegemonia do saber eurocêntrico, regularizado na decolonização do currículo, para a inserção de novas práticas pedagógicas que validem os sujeitos e possibilitem sua formação nos aspectos cultural, socioeconômico e político que darão significados a sua aprendizagem ao ver-se representado de forma positiva na história e na construção da sociedade a qual pertence.

Desta forma, entende-se que a educação decolonial deve trabalhar na perspectiva de estabelecer um estudo multicultural que fomente a construção de sujeitos que conheçam suas histórias, criem suas identidades e empoderem-se enquanto sujeito social para a garantia de uma sociedade mais justa e igualitária. Vale ressaltar que não será a exclusão da história ocidental, mas a inserção das outras histórias que foram negadas, para que incluam representação de todos os sujeitos que contribuíram na formação da sociedade brasileira, promovendo o conhecimento de outros tipos de representações e padrões a serem seguidos, sanando assim, com o epistemicídio<sup>11</sup> e avançando caminhos que conduzam uma educação decolonial.

---

<sup>11</sup> Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos.

## REFERÊNCIAS

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

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, 2003.

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

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: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto de lei nº 1.331** de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: [file:///C:/Users/edilm\\_enqw91n/Downloads/como\\_pesquisar\\_leis\\_imperio.pdf](file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 7.031-A** de 06 de setembro de 1878. Disponível em: [file:///C:/Users/edilm\\_enqw91n/Downloads/como\\_pesquisar\\_leis\\_imperio.pdf](file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 7.247** de 19 de abril de 1879. Disponível em: [file:///C:/Users/edilm\\_enqw91n/Downloads/como\\_pesquisar\\_leis\\_imperio.pdf](file:///C:/Users/edilm_enqw91n/Downloads/como_pesquisar_leis_imperio.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CESAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado



Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022, p. 211.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider/Audre Lorde.** Tradução Stephanie Borges. 1. ed.; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. *In:* SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** UFF, Rio de Janeiro, 2000. 173 p.

Título em inglês :

MY BASIC AND ACADEMIC (DE)FORMATION FOR THE  
EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS