UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DECOLONIAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM ILHÉUS/BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA
Fevereiro/2023

LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DECOLONIAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM ILHÉUS/BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.ª Drª. Edmacy Quirina de Souza

VITÓRIA DA CONQUISTA
Fevereiro/2023

M485e

Melo, Lécia Nájla dos Santos.
Educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das ciências humanas em Ilhéus/Bahia. / Lécia Nájla dos Santos Melo, 2023.
220f.
Orientador (a): Drª. Edmacy Quirina de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 197 – 207.
1. Práticas pedagógicas - Educação antirracista. 2.Decolonialidade. 3.Interculturalidade. I. Souza, Edmacy Quirina de II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.
CDD 371.113

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DECOLONIAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM ILHÉUS/BA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 27 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Edmacy Quirina de Souza

Profª. Drª. Edmacy Quirina de Souza (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª. Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo (examinadora interna)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

José Valdir Jesus de Santana

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (examinador interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
UFSCar

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis (examinador externo)
Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Arquivo pessoal - Da esquerda para a direita, meu primo (Murilo Santos), meu tio (Robson Melo), eu, Lécia Melo, minha mãe (Maria Rita de Cássia) e minha prima (Débora Reis).

A **todas as meninas negras, nascidas nas periferias**. Para que acreditem que podem sonhar!

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Gonzaguinha, *Caminhos do coração*

Os caminhos que me conduziram a iniciar essa pesquisa me unem a tantas pessoas que em mim deixaram marcas de incentivo e me fizeram acreditar em minhas potencialidades. Assim teço uma lista de agradecimentos sinceros e profundos aos que, juntamente comigo, escreveram esta história e me ajudaram no processo de decolonizar a mim mesma para decolonizar o mundo!

A quem tornou tudo possível: Deus! Me fizeste sonhar novamente, mesmo diante de condições tão adversas. Gratidão a Este supremo orientador que "segurou em minha mão, me fez avançar, mesmo em meio ao medo e me ajudou" (ISAÍAS, 41.13) em toda a minha jornada! A Ele a Glória para sempre!!!

À minha mãe, Maria Rita de Cássia da Hora dos Santos, o sonho de cursar o mestrado, antes de nascer em mim, nasceu em seu coração, obrigada pelas orações e todo o incentivo.

A meu esposo, amigo e companheiro Vinicius Almeida Santos, por todo o apoio, pela forma como acredita em mim e vive comigo os meus sonhos.

À família querida que sempre torce pelo meu sucesso.

À minha orientadora Profª Drª. Edmacy Quirina de Souza, por enxergar o potencial desta pesquisa e aceitar explorar comigo novos caminhos decoloniais.

Aos professores do PPGED pelos conhecimentos compartilhados. Em especial agradeço ao professor Reginaldo Pereira por perceber o caminho decolonial que minha pesquisa apresentava quando ainda era apenas um projeto inicial e a professora Nilma Crusoé, pela leitura cuidadosa de meu projeto de pesquisa na disciplina de Seminário de Dissertação II me fazendo compreender o delineamento de caminhos metodológicos decoloniais.

Aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis, Profª Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo e

o Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana pela cuidadosa e amorosa leitura do meu texto, trazendo contribuições que foram fundamentais para que este trabalho apresentasse caminhos decoloniais.

Aos meus colegas, professores e professoras participantes desta pesquisa, pela generosidade, abertura, por todos os momentos em que me permitiram aprender com vocês. O sucesso desta pesquisa reflete a riqueza das suas vozes, as vozes dos/as professores/as da educação básica, que mesmo diante de tão pouca condição lutam para fazer uma educação pública de resistência e qualidade!

A prefeitura Municipal de Ubaitaba, pela licença concedida que me ofertou o tempo necessário para a realização desta pesquisa.

A minha escola, Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne - IME, na pessoa da diretora **Patrícia Mendonça Magalhães**, pelo apoio, compreensão e incentivo que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Diante de um cenário do não cumprimento de direitos básicos ao educador por parte da rede pública municipal de Ilhéus, como a tão necessária licença que o/a educador/a precisa para realizar com tranquilidade caminhos de formação, a gentileza da equipe gestora dessa unidade escolar fez a diferença para que eu pudesse realizar cada ação que deu vida a este trabalho. Isso é reflexo de uma equipe que acredita e sabe do potencial da educação, sinto muito que a gestão municipal não veja da mesma forma, mas desejo que tempos melhores venham para os/as colegas que me sucederem.

À Profª Drª. Julia Maria da Silva Oliveira, por toda inspiração que me oferece, mostrando a importância de crescer por meio do conhecimento.

A minha amiga Drª Maria Rita Santos ou simplesmente Ritinha, por todos os momentos que se disponibilizou a me ouvir, ler e aconselhar. Suas perguntas foram chaves para abrir meu entendimento. Você me fez compreender que de fato, a sabedoria está nas perguntas e nunca nas respostas. Nossos momentos de conversas, trocas de mensagens via *WhatsApp*, fizeram total diferença para o sucesso desse trabalho. A você minha gratidão e admiração!

À minha amiga Mestra em Educação Geisa Fidelis, nunca esquecerei aquele almoço em que reunidas à sua mesa você me fez ter esperança e começar a acreditar que um novo jeito de caminhar é possível, mesmo diante de tantas impossibilidades.

À minha amiga doutoranda Thaíse da Paixão por me fazer enxergar que por mais distante e inatingível possa parecer uma conquista, devemos sempre lutar, acreditando em nossas potencialidades, pois elas existem.

À minha amiga doutoranda Juciara Permínio, você é uma inspiração, símbolo de mulher negra que conquista e pensa por si mesma, que faz a diferença onde está! Gratidão pelas conversas, momentos tão ricos que deram um delinear especial a essa pesquisa.

Às amigas Daniela Faislon, Eunice Hala, Marília Brasil, pelo apoio e incentivo constantes, por verem em mim muito mais do que eu mesma consigo enxergar! A amizade de vocês é o melhor combustível que alguém pode ter para avançar!

À minha amiga Taísa Machado, por ser sempre acalento, consolo e ter sempre as palavras certas para me animar.

A minha amiga Laura Bomfim e meu amigo Matheus Vasconcelos pela torcida de sempre, obrigada por me deixarem morar em vossos pensamentos e corações.

Aos colegas do Mestrado – Turma do PPGED 2021, em especial àqueles que deram vida ao grupo da **Linha 2 (Currículo, práticas educativas e diferença)**, obrigada pelos momentos em que nos ajudamos e fortalecemos. Apesar da distância que a modalidade *on-line* incutiu, me senti próxima a vocês em muitos momentos, gratidão pela parceria.

Às colegas e amigas Gabriela Lisboa e Sunária Rodrigues, vocês tornaram especial esse caminho, espero ter a possibilidade de encontrá-las pessoalmente um dia.

Hoje, infelizmente, ainda se faz necessário nos levantarmos contra a opressão racial [...] **para que o amanhã não seja só um ontem, com um novo nome** (EMICIDA, 2021, p.10, grifo nosso).

MELO, Lécia Nájla dos Santos. **Educação Antirracista nos anos finais do ensino fundamental**: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das Ciências Humanas em Ilhéus-Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

RESUMO

Neste trabalho discuto a relação do racismo e seus efeitos na educação escolar, considerando a relevância da construção de uma educação antirracista. Afirmo a persistência das colonialidades como estratégia para a perpetuação de uma estrutura social e educacional racista e proponho a construção de um projeto decolonial que considere maneiras outras de ver, pensar e sentir o mundo. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). Especificamente, buscou: Dialogar com os/as professores/as sobre como as questões étnico-raciais fundamentam suas práticas pedagógicas; Identificar nas práticas pedagógicas dos/as professores/as elementos/pressupostos antirracistas; Analisar a compreensão dos professores acerca dos materiais didáticos que utilizam em relação às questões étnico-raciais; Apresentar a decolonialidade e os princípios da interculturalidade crítica como fundamentos na construção de uma educação antirracista. O campo da pesquisa é uma escola pública municipal dos anos finais do ensino fundamental, em Ilhéus-Bahia. Se assentou no "fazer decolonial" como outra maneira para pensar a metodologia baseada em princípios decoloniais. Para a construção das informações da pesquisa, foi empreendido um processo decolonizante envolvendo cinco participantes: dois professores e três professoras. Foram realizados encontros decolonizantes e a produção de cartas pedagógicas a partir da abordagem de narrativas autobiográficas. A abordagem teórico-metodológica utilizada teve por base a teoria decolonial, princípios da educação antirracista e da interculturalidade crítica. O desenvolvimento deste estudo estabeleceu um diálogo com a educação pública, buscou potencializar nos sujeitos participantes um pensar decolonizante sobre suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, questionou as bases da educação eurocêntrica que reflete a realidade do racismo estrutural da sociedade brasileira. A partir das narrativas dos professores foi possível perceber que há uma necessidade urgente de implementar uma educação antirracista enquanto um projeto decolonial, para que se possa romper com as bases das colonialidades que persistem no cenário social e educacional e elucidam racismos e desigualdades. Para tal é importante que o trabalho com as questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas possa estar mais sistematizado, para além de discussões pontuais sobre as consequências do racismo, mas que possa incluir os saberes subalternizados como forma de construir um pensamento mais inclusivo na educação que considere as variadas formas de pensar, ser e existir, o que envolve reavaliar os discursos, materiais didáticos, a formação dos/as professores/as, assim como os relacionamentos que se estabelecem no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista. Decolonialidade. Interculturalidade. Práticas pedagógicas.

MELO, Lécia Nájla dos Santos. **Anti-racist education in the final years of elementary school**: a decolonial look at the pedagogical practices of Human Sciences teachers in Ilhéus-Bahia. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education, State University of Southwest Bahia, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

ABSTRACT

In this work I discuss the relationship of racism and its effects on school education, considering the relevance of building an anti-racist education. I affirm the persistence of colonialities as a strategy for the perpetuation of a racist social and educational structure and I propose the construction of a decolonial project that considers other ways of seeing, thinking and feeling the world. Thus, this research aimed to understand the place of anti-racist education and the decolonial perspective in the pedagogical practices of Human Sciences (Geography, History and Philosophy) teachers. Specifically, it sought to: Dialogue with teachers about how ethnic-racial issues underlie their pedagogical practices; Identify in the teachers' pedagogical practices anti-racist elements/assumptions; Analyze the understanding of teachers about the teaching materials they use in relation to ethnic-racial issues; To present decoloniality and the principles of critical interculturality as foundations in the construction of an anti-racist education. The research field is a municipal public school in the final years of elementary school, in Ilhéus-Bahia. It was based on "doing decolonial" as another way to think about methodology based on decolonial principles. For the construction of research information, a decolonizing process was undertaken involving five participants: two professors and three female professors. Decolonizing meetings were held and pedagogical letters were produced based on the approach of autobiographical narratives. The theoretical-methodological approach used was based on decolonial theory, principles of anti-racist education and critical interculturality. The development of this study established a dialogue with public education, seeking to enhance in the participating subjects a decolonizing thinking about their pedagogical practices. In this sense, he questioned the foundations of Eurocentric education that reflects the reality of structural racism in Brazilian society. From the teachers' narratives, it was possible to perceive that there is an urgent need to implement an anti-racist education as a decolonial project, so that one can break with the bases of colonialities that persist in the social and educational scenario and elucidate racism and inequalities. To this end, it is important that the work with ethnic-racial issues in pedagogical practices be more systematized, in addition to occasional discussions about the consequences of racism, but which can include subaltern knowledge as a way of building a more inclusive thought in education that consider the various ways of thinking, being and existing, which involves reassessing discourses, teaching materials, teacher training, as well as the relationships that are established in the school environment.

Keywords: Anti-racist education. Decoloniality. Interculturality. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Trabalhos envolvendo a Pedagogia Decolonial realizados nos anos finais do ensino fundamental.....88
Quadro 2: Distribuição dos docentes por etapa de ensino.....113
Quadro 3: Perfil profissional dos participantes.....116
Quadro 4: Operacionalização da matriz metodológica.....118
Quadro 5: Autodeclaração e heteroidentificação dos participantes.....122
Figura 1: Mapa da localização do município de Ilhéus/BA 112
Figura 2: Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne.....114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC’s	Atividades Complementares
BA	Bahia
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCRI	Documento Curricular Referencial de Ilhéus
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMOC	Escola Municipal Osvaldo Cruz
FMT	Faculdade Madre Thais
HABI	História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IME	Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne
JR	Justiça Restaurativa
MC	Modernidade/Colonialidade
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I – RACISMO, DESIGUALDADE RACIAL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO 27
1.1 Racismo e desigualdade racial e educacional: Uma realidade permanente 27
1.2 Racismo e educação: enfrentamentos e/ou reprodução? 44

CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: O ENFRENTAMENTO DAS COLONIALIDADES 51
2.1 Rompendo as barreiras da colonialidade (do poder, do saber e do ser) 52
2.2 Decolonizar: um caminho de enfrentamentos 63

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: "UM PROJETO DECOLONIAL" 72
3.1 Educação antirracista e a interculturalidade crítica: a construção de um projeto decolonial.....72
3.2 Decolonialidade e educação em estudos no Brasil.....86

CAPÍTULO IV - "FAZER DECOLONIAL": UM "PROCESSO DECOLONIZANTE" DE PESQUISA.....94
4.1 Decolonizando a pesquisa: a busca por outros modos de fazer 95
4..2 O "processo decolonizante" da pesquisa.....97
4.2.1 A produção de narrativas pedagógicas: contribuições da abordagem autobiográfica 98
4.2.2 O caminho se faz caminhando 103
4.2.3 Viagens de campo 105
4.2.4 Para começar: uma carta de apresentação 106
4.2.5 Os Encontros decolonizantes 106
4.3 Campo da investigação: o município de Ilhéus/BA 111
4.3.1 O "Gigante IME" – Escola campo da pesquisa 113
4.3.2 Os caminhantes do processo decolonizante 115
4.4 Perspectiva para análise das informações construídas 117

CAPÍTULO V - AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES DAS CIÊNCIAS HUMANAS 120
5.1 Experiência de vida, formação e profissão 121
5.2 Relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas 134
5.2.1 Um fazer cotidiano para além dos conteúdos programáticos? 150
5.2.2 Componente curricular específico: como fica essa discussão? 165
5.2.3 Práticas pedagógicas e racismo: a superação está na educação? 171
5.3 Materiais didáticos e a relação com as questões étnico-raciais.....179

"[...] OU SONHAMOS OU MORREMOS!": CONSIDERAÇÕES DO CAMINHAR.....189

REFERÊNCIAS 197

APÊNDICES.....208

INTRODUÇÃO

> O que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento [...] é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros (RIBEIRO[1], 2019, p. 22).

Esta epígrafe me faz refletir sobre algo importante, pois mesmo vivendo em uma sociedade que resiste em reconhecer sua identidade racista, estudiosos como Almeida (2020), Munanga (1996, 2005), Gomes (2001, 2012, 2017) e outros, apontam o seu caráter eurocêntrico e excludente. Nessa perspectiva, questionar práticas e ações constituem o primeiro passo para construirmos uma compreensão crítica da realidade. Esse processo que vivi não foi instantâneo, mas fruto de uma trajetória de experiências de formação, a qual desvelou um mundo antes ignorado, onde o racismo não se mostrava perceptível. Dado esse contexto, foi justamente o autoquestionamento que me conduziu à realização desta pesquisa, que inicialmente me fez pensar sobre a minha própria prática social e pedagógica nos meus espaços de convivência pessoal e profissional.

Nesta pesquisa discuto acerca da educação antirracista em contexto escolar, sob o olhar decolonial[2]. Não obstante, para compreendê-la é necessário refletir sobre o racismo e os efeitos sociais/educacionais que gera, assim como a necessidade do rompimento desta lógica. Nesse

---

[1] Ao longo do texto tecerei uma breve apresentação de algumas/alguns autoras e autores negras e negros as/os com as/os quais dialogo neste trabalho, como maneira de evidenciar suas identidades e importância intelectual no contexto do antirracismo e educação das relações étnico-raciais, em especial pelo caráter antirracista e decolonial desta pesquisa. *Djamila Taís Ribeiro dos Santos* é uma importante voz contemporânea em defesa dos negros e das mulheres. Filósofa, ativista social, professora e escritora, é autora das obras: "*O que é lugar de fala?"* (2016); "*Quem tem medo do feminismo negro?"* (2018); "*Pequeno manual antirracista"* (2019). Além dos livros publicados, Djamila criou o Selo Sueli Carneiro, que publicou livros de autores negros com preços mais acessíveis. Coordena a coleção Feminismos Plurais, da editora Pólen. Em 2019, recebeu o Prêmio *Prince Claus* na categoria Filosofia, oferecido pelo Ministério das Relações Exteriores da Holanda reconhecendo a sua luta ativista. Em 2020 recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Ciências Humanas pelo livro *Pequeno manual antirracista*. Em 2021, se tornou a primeira pessoa brasileira a ser laureada no *BET Awards*, o maior prêmio da comunidade negra estadunidense, o que se deve ao seu trabalho intelectual pela equidade racial e de gênero no Brasil, como também pelo seu trabalho editorial que visibiliza produções críticas feitas por pessoas negras no país e no exterior. Em 2023 foi condecorada com o Prêmio Franco-Alemão dos Direitos Humanos, reconhecimento por seu trabalho no campo da desigualdade de gênero no Brasil, com foco nas mulheres negras.

[2] "Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configurada pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Aníbal Quijano, entre outros, preferem referir-se à descolonialidad, enquanto a maior parte dos autores utiliza a ideia de decolonialidad. Segundo Catherine Walsh (WALSH, Catherine (org.). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar – Abya -Yala, 2009.), a supressão do "s" não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no "des" castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial" (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 4). Assumo neste trabalho o termo sem o (s), mas em conformidade com autores que o utilizam em alguns momentos utilizarei com o (s), não fazendo diferença em seu conceito, como apontam Quintero; Figueira e Elizalde (2019), sendo uma diferenciação de grafia do termo.

sentido, a escola, enquanto espaço formal de educação, possui imenso potencial para tal discussão. No entanto, ao invés de combater preconceitos, este espaço, muitas vezes, tende a reforçar estereótipos e até mesmo reproduzir o racismo. Isto porque notadamente nos espaços escolares há ainda a valorização do conhecimento hegemônico que desconsidera saberes outros, exprimindo assim um caráter uniformizado e carregado por uma visão eurocêntrica que reproduz ideias e pensamentos apontando para uma história de vencedores e vencidos, expondo modelos de saberes reconhecidamente científicos, como aqueles que devem ser aprendidos, que merecem espaço. Assim, a realização deste estudo visa evidenciar a reflexão da diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas em espaço público de educação. Eliane Cavalleiro[3] (2001, p.150) ressalta que

> No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Tratar de uma educação que se diga antirracista é, portanto, iniciar um caminho que conduz à reflexão com vistas a transformação de pensamentos que reverberem em mudança de ações. Seu objetivo principal é extirpar atitudes discriminatórias que levam a persistência da lógica da desigualdade nos espaços escolares e consequentemente nos espaços sociais onde esses sujeitos convivem.

Diante do cenário de questionamentos, quando penso no motivo que me fez iniciar esse caminho, várias memórias me veem a mente, umas mais recentes, outras de muito tempo que só agora percebo, me marcaram profundamente, e mais, constituíram-me. Sou uma mulher negra de pele preta, que até pouco tempo nunca tinha refletido sobre o que esse termo significava, as dores e lutas que carregava. Não conseguia me reconhecer nessa identidade. Tal processo de reconhecimento é doloroso, afinal, "saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-

---

[3] *Eliane Cavalleiro* é educadora, professora da Universidade de Brasília (UnB), escritora, possui diversas publicações, entre elas os livros: "*Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola"; "Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar"*; *"Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras"*. Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC, 2004-2006). Foi tutora do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PET-UnB) (2007-2009) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) (2008-2010).

se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades" (SOUZA[4], 1983, pp. 17-18). Operava em mim o mito da democracia racial[5] de forma tão latente, que ingenuamente me via como igual a todos na sociedade, não conseguia perceber os enlaces do racismo na minha trajetória de vida.

Portanto, a constituição desta pesquisa perpassa pelos caminhos que me levaram ao despertamento de mim mesma na condição de mulher/professora negra e das tramas raciais que me constituíram. Minha origem é na periferia, uma menina negra, "do morro"[6]. Ainda na infância, não possuía consciência racial, por isso, a cor não me chamava a atenção. Ao recordar algumas situações, como um primo que aprontava tanto, o "neguinho" não era fácil e sua cor sempre era enfatizada, já outra prima, com a pele mais clara, os olhos verdes, mas "coitada", o cabelo era "duro"[7].

Nessa época, início da década de 1990, existia um padrão reconhecido como belo, ou seja, aqueles cabelos lisos com caimento tidos como suave, por vezes, moldados artificialmente, fora isso, era necessário consertar o "mal natural". Assim, não se considerava a beleza de cada tipo de cabelo, tampouco se buscava formas adequadas de cuidados para cabelos crespos e/ou cacheados para potencializar a beleza. Desse modo, na tentativa de adequar ao padrão e ser socialmente aceita iniciei muito cedo o uso de química para alisar meu cabelo. Aos poucos essa realidade vem mudando, mas percebe-se ainda fortemente a instituição de padrões hegemônicos que definem o ser.

O processo de aceitação do cabelo crespo/cacheado e os sofrimentos que desencadeiam nos sujeitos não atinge exclusivamente as mulheres, mas também os homens, afetando também a sua autoestima e constituição da identidade. Perpassa pelos relacionamentos individuais na família, escola, na sociedade e influenciam diretamente no seu reconhecimento identitário. Em maior parte, essa relação é analisada nos impactos que provocam nas mulheres, mas elas não

---

[4] *Neuza Santos Souza* (1948-2008) foi uma psiquiatra e psicanalista, tornando-se importante teórica na formação de médicos e profissionais da área de saúde e uma referência no tratamento de pacientes graves. Nascida em Cachoeira (BA) e formada pela Faculdade de Medicina da Bahia, radicou-se no Rio de Janeiro. Autora de *"Tornar-se negro"*, sua obra mais emblemática. um documentário retrata sua trajetória e as contribuições sociais e raciais: "Um grito parado no ar" (2020), resgata a memória e o legado de Neusa, abre de maneira muito assertiva o debate sobre a saúde mental da população negra no Brasil, temática essencial sobre nossos corpos na sociedade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V4WHFs8PGm0, Acesso em: 30 jan. 2023.

[5] Essa teoria "afirma que as diferentes raças/etnias formadoras da nossa sociedade convivem historicamente de forma harmoniosa e sem conflitos. A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar" (GOMES, 1996, p.71).

[6] Na cidade de Ilhéus/Bahia, onde resido, o termo "morro" apresenta conotação de inferioridade e marginalidade, ou seja, uma menina negra, do "morro", não possui valor social.

[7] Apesar de possuir características físicas que a ligavam a branquitude, o fato de ter o cabelo crespo, a colocava num lugar de inferioridade, isto porque tal característica lhe aproximava da herança fenotípica negra, o que gerava comentários com os termos racistas citados.

são as únicas que sofrem com esse aspecto. Na obra, “Sem perder a raiz”, fruto do resultado de seu trabalho de doutorado, a intelectual e autora Nilma Lino Gomes[8] (2019) reflete sobre a relação negro, cabelo e estética. A autora ouviu mulheres e homens negros/as a respeito de suas histórias e sentimentos em relação ao cabelo crespo/cacheado. Fica evidente ao longo da pesquisa como mulheres e também os homens são impactados pelo racismo expresso nas histórias de vida arraigadas na negação do tipo de cabelo, seja pelo uso de processos químicos, ou ainda no “raspar” o cabelo, prática comum entre os homens. Apresenta como a relação com os cabelos atingem diversas áreas da vida dessas pessoas. Em pesquisa semelhante, Ana Flávia Rezende (2017) em sua dissertação investigou a relação existente entre o cabelo e a construção da identidade racial de mulheres e homens negros. Por sua vez, Paulo Melgaço da Silva Junior e Matheus Paulo Melgaço (2020) investigam a relação de jovens negros com o cabelo, onde percebem que “os jovens que possuem cabelos crespos, majoritariamente, raspam ou o deixam bem curtos, como se quisessem dizer para a sociedade que o cabelo está ‘domado’” (p. 326).

Quando fiz o processo de alisamento pela primeira vez, comecei a ser chamada de “índia”, os traços físicos, unidos a um cabelo “liso” me colocava próxima a raízes indígenas, o que eu odiava, dado que entendia ser índia como uma conotação pejorativa, inferiorizada. Nessa época não tinha elementos para saber por que de fato isso me irritava e o quanto de “ideologia do embranquecimento” existia no processo de alisamento.

Ao cursar minha primeira graduação não tive acesso a discussões que me levassem a um entendimento crítico da questão racial, mesmo tendo iniciado em 2005, dois anos após a promulgação da Lei n.10.639/03[9]. Embora estivesse numa instituição privada, na condição de bolsista de um Programa do Governo Federal denominado PROUNI[10], esse fato até então não repercutia em mim nenhuma consciência racial, ainda que estivesse sendo atingida por uma política de ação afirmativa. O tempo passou e tornei-me docente. Foi a partir do exercício da

---

[8] Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016). Foi a primeira mulher negra a chefiar uma universidade federal brasileira, quando nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), (2013-2014). Publicou vários livros sobre a questão racial, entre eles: *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras* (1995); *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade* (2004), em parceria com Aracy Alves Martins; *O negro no Brasil de hoje* (2006), em parceria com Kabengele Munanga; *O movimento negro educador* (Vozes, 2017), entre outros, além de diversos artigos produzidos. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e movimentos sociais, educação, Relações étnico-raciais e de gênero, formação de professores para a diversidade étnico-racial; etnografia e educação.

[9] Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639/03, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, alterando a Lei 9.394/96.

[10] O Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior e constitui uma importante política de ação afirmativa no país.

docência, somado a experiências pessoais e formativas que iniciou dentro de mim processos de autoquestionamentos da minha condição racial. Assim, tornei-me docente ao tempo em que me tornei negra e consciente racialmente. Como professora me deparei com uma realidade diferente de quando era estudante, haja vista que na minha história não tenho referências de estudos étnico-raciais na educação básica, mas, como docente encontrei um país com uma legislação educacional pós Lei n. 10.639/03 e posteriormente com aprovação da Lei n. 11.645/08[11].

Em determinado momento comecei a questionar minhas práticas pedagógicas, me vi uma professora ingênua, vi em mim o próprio racismo. Freire (2021a) aponta que ao educador é necessária a superação da curiosidade meramente ingênua para uma curiosidade epistemológica, que lhe permite criticizar a sua realidade, construindo então uma curiosidade epistemológica. Foi nessa transição que comecei a perceber a maneira como julgava meus alunos, como determinava quem queria ou não aprender, quem merecia ou não minha atenção, a forma como tratava as questões raciais apenas em obediência aos projetos e solicitações da supervisão pedagógica.

De alguma forma, algo se desvelava em mim, questionava situações que antes passariam despercebidas. Sinto que iniciou dentro de mim quando, por exemplo, passei a frequentar determinados espaços em que percebia a falta de representatividade negra. Pensava em meus alunos e alunas, via jovens negros[12] servindo, limpando. Isso me levou a indagar por que eu estava ali, o meu corpo causava estranhamento, admiração, aquele espaço não era para mim ou eu era uma exceção? Meus/minhas alunos/as negros/as futuramente estariam num lugar como esse? Em que condição?

Lélia Gonzalez[13] e Hasenbalg (1982) refletem acerca dessa realidade dos espaços que o negro ocupa, afirmando que "desde a época colonial aos dias de hoje a gente saca a existência

---

[11] A Lei n. 11.645/08, altera a Lei n. 10.639/03, instituindo também o ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica.

[12] Utilizo a denominação conforme a classificação nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que agrupa aqueles que se autodeclaram pretos e pardos na categoria "negros".

[13] *Lélia Gonzalez* foi uma ativista e intelectual negra; denunciou o racismo e o sexismo como formas de violência que subalternizam as mulheres negras. Considerada a primeira mulher negra a se dedicar aos estudos de raça e gênero no Brasil, desenvolveu forte pesquisa e militância na área. Nascida em Belo Horizonte (MG) em 1 de fevereiro de 1935, veio de uma família humilde. Filha de pai negro e ferroviário, e mãe indígena e empregada doméstica, teve 17 irmãos. Foi uma das fundadoras do *Movimento Negro Unificado contra Discriminação e o Racismo* (MNUCDR), em 1978, atualmente *Movimento Negro Unificado* (MNU) e integrou a Assessoria Política do *Instituto de Pesquisa das Culturas Negras* (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Esteve envolvida com a política partidária e foi integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) nos anos 80. Autora dos livros: "*Festas populares no Brasil*" (1987); "Lugar de negro", com Carlos Hasenbalg (1982); "*Por um Feminismo afro-latino-americano" (2020, livro póstumo). E*screveu ainda muitos artigos para jornais e revistas. Faleceu em 10 de julho de 1994, seu legado através de sua obra acadêmica e militância contribuíram para impulsionar não apenas a problemática racial no Brasil, mas também o papel da mulher negra na sociedade.

de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados" (p. 15). Compreendo então que essa lógica excludente e separatista resiste em reafirmar todos os dias o lugar que certos povos subalternizados deverão ocupar, criando estratégias para o não rompimento desta realidade. Ao analisar as desigualdades no Brasil, o fator cor/raça ocupa uma posição relevante, pois, estudos apontam que a população preta, parda e indígena são as que sofrem os maiores riscos por conta da vulnerabilidade socioeconômica (IBGE, 2019). Essa situação vem se perpetuando historicamente, e na escola, é uma realidade que não pode ser desprezada.

Começou a surgir um incômodo ao realizar leituras nas paisagens dos espaços que frequentava, ao ver jovens negros na rua lavando carros, vendendo produtos, questionamentos começaram a me inquietar. O que minhas práticas pedagógicas estão construindo? Um dia, ao ser parada por um aluno no centro da cidade a me oferecer água para comprar, olhei em seus olhos, comecei a perceber que algo estava errado, aquele lugar era para ele? Ele estava no lugar "certo" e eu me admirei em vão? Há lugares determinados para cada grupo de pessoas? Se assim for, qual lugar meus alunos negros devem ocupar? Onde deve estar o/a aluno/a pobre, negro/a, morador/a da periferia? Percebo que "A raça como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social" (GONZALEZ E HASENBALG, 1982, p. 89). Esse cenário está longe de ser específico apenas do contexto desta pesquisa, infelizmente, não é exceção, mas a regra de uma sociedade, que a maioria dos estudantes da escola pública, pobres e negros, enfrentam no cotidiano.

Em 2020, ainda nas férias escolares, recebo a notícia da morte violenta de um aluno, que acabara de concluir o ensino fundamental, em 2019, fora alvejado com alguns tiros. Essa informação chega a mim por meio de uma aluna, que diz:

- "Ele não tinha culpa professora, não era bandido". Isso me tocou... tantas experiências começaram a trazer à tona o questionamento do compromisso da minha profissão na discussão e enfrentamento do lugar que os corpos negros vêm ocupando na sociedade. Que papel na condição de professora tenho diante dessa realidade? Qual o meu compromisso? Do que falar? Conteúdos, conceitos geográficos? E a vida? Onde entra a vida? O que tenho feito em sala de aula reverbera nessa situação? Afinal, as práticas pedagógicas na sala de aula têm algum poder? O que realizo ali em poucas horas semanais pode de fato produzir algum efeito? Se sim, o que posso fazer com essa oportunidade? Autoquestionamentos que movem e me conduzem a uma

busca para elucidar essas questões. Percebo que não tenho essas respostas dentro de mim, somente inquietações, mas já não dava para ser a mesma pessoa, a mesma professora, o que fazer?

Na construção desse caminhar, o questionamento é primordial, uma vez que só questiona aquele que possui o olhar crítico, o qual se desenvolve diante de uma série de experiências sociais e epistêmicas. É, portanto, esse olhar crítico que pode produzir uma mudança no caminhar, rompendo com as lógicas de desigualdade e exclusão postas. Nesse sentido, "Para nós, professores e professoras, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia a dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional" (CAVALLEIRO, 2001, p. 151). Essa capacidade do/a professor/a em se abrir para observar de maneira atenta as relações que ocorrem no espaço escolar, produz a inquietude. Esse novo olhar poderá produzir questionamentos antes impensados, os quais podem tirar do conforto e levar a perceber que a igualdade no espaço escolar está longe de ser uma realidade. Então, nosso próprio trabalho passa a ser questionado, o que estamos fazendo das práticas pedagógicas? Elas contemplam a diversidade racial que há em cada sala de aula e as imensas desigualdades?

Notadamente as relações de desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira desencadeiam processos de desigualdade que afetam diretamente o trabalho do/a professor/a, pois, se faz necessário lidar diretamente com os efeitos que gera, uma vez que, na escola pública, os sujeitos, majoritariamente negros, sofrem as consequências das mazelas socioeconômicas. Assim, diante desta realidade enfrenta-se dificuldades outras que se colocam como obstáculos ao aprimoramento da própria profissão, como a desvalorização que afeta diretamente o tempo de dedicação às atividades da docência, a falta de formação continuada e materiais didáticos que possam desvelar visões preconceituosas nas práticas pedagógicas. No entanto, o exercício da educação é um caminho importante, pois ainda que sozinha não tenha o poder de transformar todas as coisas, mas sem ela tampouco a sociedade alcançará mudanças (FREIRE, 2000). Da mesma forma a atuação do/a professor/a é fundamental, porém, sozinho, sem determinadas condições que garantam o fazer docente não se pode ir muito longe.

Essas experiências me conduzem a considerar ainda mais a importância de pensar, falar e trabalhar as questões étnico-raciais na escola. Nesse sentido, faço a mesma reflexão que Silvio Almeida[14] (2020, p. 62), quando se questiona "[...] como eu, mesmo sendo um homem negro,

[14] *Silvio Luiz de Almeida* é natural de São Paulo, jurista e filósofo, é doutor em filosofia e teoria geral do direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. É professor das faculdades de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) e da Universidade São Judas Tadeu (SP). presidente do Instituto Luiz Gama e do

só fui ‘despertado’ para a desigualdade racial ao meu redor pela atividade política e pelos estudos. O que me impedia de perceber essa realidade?”. O autor ainda faz outros questionamentos muito pertinentes:

> O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro? (ALMEIDA, 2020, p. 63, aspas do autor).

Para mim, esse caminho de descobertas só foi possível por conta de uma gama de experiências vivenciadas, em especial, no exercício da docência. Iniciei minha trajetória profissional, em 2008, na educação do campo, como docente na zona rural do município de Ilhéus/BA, em escolas que se localizam em região de difícil acesso. Anos depois, em 2011, ingressei na rede pública municipal de Ubaitaba/BA[15]. Essa iniciação no fazer docente me expôs a muitos desafios, que me testaram, me ensinaram a exercer a docência, e foi esse exercício que me colocou diante das questões étnico-raciais. Em 2016, nas duas escolas em que atuava no campo, comecei a trabalhar com ações que envolviam as questões étnico-raciais.

Dentre estas, realizei uma atividade de reflexão acerca da diversidade étnico-cultural, em resposta a data de 30 de setembro, que é dedicada a “Consciência Indígena”, de acordo com a Lei Orgânica Municipal. Essa ação, intitulada “Consciência Indígena Tupinambá” foi realizada com estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e visava refletir sobre a importância do reconhecimento e valorização da identidade indígena, neste caso, em específico, o povo Tupinambá, por ser esse o principal povo indígena que habita o território ilheense. No município de Ubaitaba, na Escola Municipal Osvaldo Cruz (EMOC), sempre estive envolvida na organização de ações e projetos que contemplavam as questões étnico-raciais, desde que assumi o cargo.

Nessa trajetória de me tornar docente, senti que deveria compreender melhor os processos educacionais. Desta maneira, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na

---

Centro de Estudos Brasileiros do Instituto para Reforma das Relações entre Estado e Empresa (IREE). Notado por um grande trabalho na luta antirracista, é autor do livro “*Racismo Estrutural”* (2019) um dos trabalhos mais influentes sobre o tema. É também autor de *“Sartre: Direito e Política”* e de “O Direito no jovem Lukács” (Alfa-Ômega). Em 03 de janeiro de 2023 tomou posse como ministro dos Direitos Humanos e Cidadania do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

[15] Ubaitaba é uma cidade do estado do Bahia. Os habitantes se chamam ubaitabenses. O município se estende por 178,8 km² e contava com 19 056 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 106,6 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Aurelino Leal, Ibirapitanga e Uruçuca. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-ubaitaba.html. Acesso em: 03 ago. 2022. Localiza-se a 93 Km do município de Ilhéus, onde resido.

modalidade à distância - EaD, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 2017. Neste, me aproximei mais da discussão sobre as questões étnico-raciais, fomentada por atividades em algumas disciplinas que me permitiram realizar uma leitura crítica dessas questões em minhas práticas pedagógicas. Assim, realizei atividades como análise de livros didáticos, visando perceber a abordagem dada às minorias[16] étnico-raciais, construção de proposta para aulas e de material didático com foco na abordagem da diversidade étnico-racial, criação de um projeto para o estágio na educação infantil com foco na diversidade afro-brasileira, entre outras. Essas vivências me ajudaram a identificar a necessidade de aprofundar-me na busca de conhecimentos que me permitissem construir uma prática educativa pautada no trabalho com a diversidade, reconhecendo que o professor tem um papel importante no tratamento de tais questões.

Em sua pesquisa, Macedo (2019) aponta a necessidade da inserção das questões étnico-raciais no currículo de formação inicial dos pedagogos/as. De fato, há uma enorme relevância nesse processo, especificamente, a segunda licenciatura em Pedagogia cumpriu um papel de imensa importância, pois, na primeira graduação não havia me deparado com essas questões, o que deixou em minha formação uma lacuna e produziu efeitos drásticos ao tratar as questões de diversidade. Nessa segunda graduação, a aproximação dessa temática proporcionada por disciplinas obrigatórias como Metodologia do Ensino de História, Educação e Relações Étnico-Raciais, Currículo, Estágio da Educação Infantil[17], Antropologia e Educação, foram fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo e o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2021a) que repercutiu no meu estar no mundo, nas minhas práticas pedagógicas e na busca por maior conhecimento e porque não dizer, a

[16] Neste trabalho compartilho o entendimento de Rocha (1996, p.285) para o conceito de minoria: "Não se toma a expressão minoria no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detém o poder. Na verdade, minoria no Direito democraticamente concebido e praticado, teria que representar o número menor de pessoas, uma vez que a maioria é a base de cidadãos que compreende o maior número tomado da totalidade dos membros da sociedade política. Todavia, a maioria é determinada por aquele que detém o poder político, econômico e inclusive social em determinada base de pesquisa. Ora, ao contrário do que se apura, por exemplo, no regime da representação democrática nas instituições governamentais, em que o número é que determina a maioria (cada cidadão faz-se representar por um voto, que é o seu, e da soma dos votos é que se contam os representados e os representantes para se conhecer a maioria), em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa o número menor de pessoas. Antes, nesse caso, uma minoria pode bem compreender um contingente que supera em número (mas não na prática, no respeito, etc.) o que é tido por maioria. Assim o caso de negros e mulheres no Brasil, que são tidos como minorias, mas que representam maior número de pessoas da globalidade dos que compõem a sociedade brasileira".

[17] Neste estágio, em parceria com uma colega, apliquei uma intervenção baseada na leitura e discussão de livros infantis sobre a diversidade étnico-racial, objetivando refletir junto as crianças sobre a importância de valorizar as diferenças e respeitar a si mesmo e o outro, através da metodologia de contação de histórias. Essa experiência foi apresentada no V Simpósio de Pedagogia (SIMPED) da UESC em 2020, no modo *on-line* e publicada nos anais do evento. Disponível em: https://www2.uesc.br/eventos/anexo/anais_simped_2021.pdf.

realização desta pesquisa. No referido curso conheci uma abordagem de currículo decolonial, termo antes desconhecido para mim e que me despertou para este campo de análise. A aproximação dessas categorias é um primeiro passo importante para o repensar as práticas pedagógicas que construímos no dia a dia da sala de aula.

Dado esse contexto de envolvimento constante em projetos e ações na escola acerca das questões atinentes às relações étnico-raciais, algo começou a me inquietar: as discussões pedagógicas dessa temática eram para a organização da comemoração do dia da Consciência Negra, um momento pontual. Considerando a relevância dessa discussão procurava abordar no início do ano letivo, na semana destinada à Jornada Pedagógica e em momentos das Atividades Complementares (AC's) a importância de refletir e desenvolver ações pedagógicas voltadas ao combate ao racismo, valorização da diversidade étnico-racial e desconstrução da visão eurocêntrica no currículo para além do mês de novembro.

Nesse sentido, em 2019, atuei como articuladora da área de Ciências Humanas na EMOC, em Ubaitaba. Assim, tive a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com os colegas, docentes da área, no projeto Educação e Identidade Cultural: a multiplicidade do povo brasileiro (FACES)[18]. Esse projeto marcou o início de uma nova perspectiva para o trabalho com as questões étnico-raciais na escola[19], visto que foram desenvolvidas variadas atividades principalmente nas disciplinas da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia) durante o ano letivo. Essa experiência me ensinou a planejar variadas ações de valorização de diversidade étnico-racial na disciplina de Geografia, bem como acreditar no protagonismo dos estudantes.

Ainda em 2019 iniciei o curso de especialização em Justiça Restaurativa (JR), na Faculdade Madre Thais (FMT), em Ilhéus. Conhecer a Justiça Restaurativa trouxe para minha atuação profissional, acadêmica, bem como pessoal, novas perspectivas. No campo profissional e acadêmico, desvelou-me um paradigma que me possibilita refletir sobre as relações estabelecidas na escola, as quais por vezes são marcadas pela hierarquia e violência, por se basearem na manutenção de uma estrutura de poder que constrange e silencia os sujeitos. Na perspectiva pessoal, proporcionou a busca pelo autoconhecimento, a escuta atenta, a necessidade de refletir sobre os impactos de minhas ações e omissões em vários aspectos de

[18]O projeto ganhou esse nome durante o processo de construção. A equipe de professoras, ao perceber a diversidade que nossos/as alunos/as possuíam, em especial na ocasião da realização da oficina de fotografia, foi sugerido que denominássemos assim o projeto pela maneira como trazia as variadas "faces" dos/as estudantes.

[19] A experiência vivenciada neste projeto foi apresentada no Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação, em 2021, Vitória da Conquista, no modo on-line e publicada nos anais do evento. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10206/10008.

minha vida, principalmente, diante dos relacionamentos que estabeleço e em pensar estratégias para o enfrentamento assertivo das manifestações de violência no interior da escola, com a comunidade escolar, sobretudo, no que diz respeito à questão racial, que engendra diversas formas de violência e impacta a formação dos jovens e adolescentes, que se relacionam neste espaço educativo.

Diante da minha trajetória de professora negra, começa a me inquietar a forma como vem sendo trabalhadas as questões étnico-raciais na escola mesmo depois da promulgação da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08 que alteraram a Lei n. 9.394/96 tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas. O que acontece com o aluno negro, indígena, quilombola que chega à escola? Com quais materiais didáticos se depara? Será que a promulgação da Lei n. 10.639/03 e posteriormente a Lei n. 11.645/08 foi suficiente para assegurar uma educação antirracista, que tenha como premissa a diversidade étnico-racial? Questiono ainda mais: será que a inserção da valorização da cultura do indígena e do negro no ensino público por meio da Lei Orgânica do município de Ilhéus, nos capítulos XX e XXI, intitulados respectivamente, Da Questão Indígena e Da População Afrodescendente são suficientes para asseguram uma educação antirracista?

Tais inquietações tornam-se mais latentes a partir de 2017, quando, na rede municipal de Ilhéus/BA fui removida da escola do campo para uma escola urbana com uma imensa diversidade étnico-racial, tendo inclusive a presença de alunos/as indígenas, o Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME). Nesta unidade escolar, estou diretamente envolvida na construção e articulação de ações sobre a diversidade étnico-racial. Em 2018, em conjunto com as turmas do 8º ano dessa escola, desenvolvi a ação "A mulher negra em poemas"[20], na qual discuti sobre a desigualdade racial[21] vivenciada pelas mulheres negras no país. Trouxe para o espaço da sala de aula a reflexão acerca das marcas dessa desigualdade, que foram historicamente construídas e se perpetuam por meio de crenças e representações estéticas, midiáticas, que tendem a valorizar um padrão eurocêntrico que se tornou a norma na sociedade, enquanto outros tornaram-se subalternizados e inferiorizados.

---

[20] Esta experiência deu origem a um artigo de mesmo título, apresentado no XIII Seminário Brasil-Canadá de Estudos Comparados e VI Colóquio Internacional de Estudos Comparados na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2020, de modo on-line e publicado nos anais do evento, p. 64. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FzvvpCLv72KqvC8qDp8Lti1BkKrLOqhj/view.

[21] Adoto o conceito de desigualdade racial conforme consta na Lei n.12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial: "toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (BRASIL, 2010, p. 13).

Quando cheguei a esta unidade escolar, já existia um projeto de Diversidade, denominado “Projeto Identidade”, porém nesse ano não era perceptível de forma específica o tratamento das questões étnico-raciais. Na realidade era um projeto que tratava de forma multidisciplinar questões de desigualdade, dentre elas a questão étnico-racial. Nos anos seguintes, as discussões em torno da temática só se davam a fim de planejar o projeto para o Dia da Consciência Negra, tais questões foram me inquietando. Nesse contexto, surgem mais indagações: Para além das ações do “Projeto Identidade”, os/as professores/as incluem no cotidiano das aulas questões étnico-raciais? De que forma os/as professores/as concebem essas questões nas suas práticas pedagógicas?

Os questionamentos aqui expostos e o percurso de transformações na experiência da docência fizeram com que despertasse em mim um interesse pela educação antirracista, ou seja, pela reflexão das questões étnico-raciais no espaço escolar, tratamento da diversidade e enfrentamento a manifestações de racismo. Em face disso, a questão central desta investigação, é a seguinte pergunta: Qual o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia)? Assim, o objetivo geral foi: Compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). Especificamente, busquei: Dialogar com os/as professores/as sobre como as questões étnico-raciais fundamentam suas práticas pedagógicas; Identificar nas práticas pedagógicas dos/as professores/as elementos/pressupostos antirracistas; Analisar a compreensão dos professores acerca dos materiais didáticos que utilizam em relação às questões étnico-raciais; Apresentar a decolonialidade e os princípios da interculturalidade crítica como fundamentos na construção de uma educação antirracista.

Considerando que os/as professores/as constituem sujeitos de suma importância nesse processo, ouvi-los, aproximar-se de suas experiências oportuniza compreender de forma mais realista o cotidiano do trabalho com a questão étnico-racial. Até porque como afirma Larrosa (2002, p.27) “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Nesse sentido, essa proposta visou refletir sobre essas questões de forma a perceber a realidade da escola pública, no que diz respeito a condução de um trabalho que responda a necessidade da realização de ações que confrontem a desigualdade racial, o racismo e suas manifestações, na perspectiva de uma educação que contribua para a formação de cidadãos que construam uma sociedade mais justa e que respeite a diferença.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizei a Teoria Decolonial como abordagem teórico-metodológica na sua fundamentação. O campo de pesquisa é uma instituição pública municipal dos anos finais do ensino fundamental em Ilhéus-Bahia, tendo como sujeitos cinco professores/as da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia), que atuam nos anos finais do ensino fundamental, em turmas de 6º e 7º anos.

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: esta seção de introdução, onde apresento o caminho percorrido até chegar na construção da pesquisa, evidenciando também a questão problema e objetivos. No Capítulo I: *Racismo, desigualdade racial e as interfaces com a educação*, discuto e relaciono o conceito de raça/racismo, associando o seu caráter estrutural e a maneira como afeta as relações educacionais. Nesta lógica, reflito sobre o dualismo que a educação pode apresentar, como ferramenta tanto de reprodução como de enfrentamento ao racismo.

No Capítulo II: *A construção de uma educação antirracista e decolonial: o enfrentamento das colonialidades*, trato sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista, enquanto um projeto decolonial, como um meio eficaz para romper os obstáculos que as colonialidades sustentam para a manutenção de uma lógica excludente e desigual nos mais variados âmbitos. Teço uma discussão acerca da relação entre a decolonialidade e a educação, como um projeto pertinente ao desenvolvimento de um enfrentamento ao racismo a partir da educação e a necessidade de enfrentamento às colonialidades e suas consequências na educação, num processo de decolonizar considerando a relevância da interculturalidade crítica.

No Capítulo III: *Educação antirracista: "um projeto decolonial"*, discuto a educação antirracista, enquanto um projeto decolonial, um jeito de caminhar que envolve uma escolha consciente, que considera a interculturalidade crítica, com vistas a enfrentar as colonialidades, como um meio para romper os obstáculos que sustentam para a manutenção de uma lógica excludente e desigual nos mais variados planos.

No Capítulo IV: *"Fazer decolonial": um "processo decolonizante" de pesquisa, apresento o "Fazer Decolonial"* como uma proposta metodológica da pesquisa, o campo da investigação, os sujeitos participantes e a perspectiva para análise das informações construídas.

No Capítulo V: *As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos/as professores das Ciências Humanas*, realizo a análise das informações construídas junto aos participantes da pesquisa, relacionando-as às práticas pedagógicas, que se encontra subdividida em algumas seções de discussões temáticas.

Apresento ao final minhas considerações e aprendizagens que emergiram da realização desta pesquisa.

CAPÍTULO I
RACISMO, DESIGUALDADE RACIAL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

> [...] falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Neste capítulo pretendo apresentar, discutir e relacionar o conceito de raça/racismo, associando como seu caráter estrutural afeta as relações educacionais, gerando desigualdades raciais. Como alerta a epígrafe, discutir o racismo é de suma relevância para a compreensão dos caminhos históricos que definiram as relações sociais no passado e vão se perpetuando no presente. Por isso, discuto o papel da educação diante da estrutura racista que se estabelece no Brasil, enfatizando a importância da sua contribuição para uma transformação no cenário social.

1.1 Racismo e desigualdade racial e educacional: Uma realidade permanente

As discussões que envolvem o racismo no Brasil, suas manifestações e consequências, como gerador de desigualdades é antiga e vem sendo denunciada, há muito tempo, em especial por estudiosos ligados ao Movimento Negro. É notória a relação entre o racismo e as desigualdades sociais e educacionais. Intenciono realizar um breve paralelo desse contexto, que reflete a jornada de lutas pelo combate às desigualdades raciais que o país enfrenta. Kabengele Munanga[22] (2010a, p. 2) destaca que para compreender a relações do racismo em nosso país,

---

[22] *Kabengele Munanga* é brasileiro por naturalização desde 1985, nasceu na República Democrática do Congo. Fez a maior parte de sua carreira acadêmica como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012, de onde se aposentou como Professor Titular, atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais. Escreveu, entre outras obras, *Negritude: usos e sentidos* (1986) e *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial* (1996). Organizou o livro *"Superando o racismo na escola*" que foi o primeiro a introduzir a questão racial nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ocupou cargos de Diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (1983-1989), Vice-Diretor do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (2002-2006), Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (2006-2010). É autor de mais de 150 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Recebeu vários prêmios e títulos honoríficos, entre os quais: a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, pela Presidência da República Federativa do Brasil (2002) Grau de Oficial da Ordem do Rio Branco do Ministério Das Relações Exteriores, Palácio do Itamaraty(2013) Troféu raça negra 2012, pelo Afro-Brás e Faculdade Zumbi dos Palmares (2011) Homenagem da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, ADUSP, em 2012, entre outros. Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das

um começo seria “pelas perguntas aparentemente simples e elementares tais como: afinal o que é a raça? O que é o racismo? Por que o racismo? Como se manifesta o racismo?”

A fim de discutir o racismo, precisei pensar no conceito de raça. Primeiramente, se faz necessário destacar que muitas são as discussões que envolvem este conceito, ressaltando que seu sentido biológico já fora descartado,

> No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2004, p. 6).

Neste trabalho adoto o conceito de raça, conforme Munanga e Gomes (2016); Almeida (2020), autores que compreendem a raça enquanto uma construção política e social. Almeida (2020, pp. 24-25) afirma que

> Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, este conceito se vincula às relações que surgiram historicamente a partir de processos sociais e políticos que foram se estabelecendo, os quais se basearam na dominação de povos, e definiu grupos superiores e inferiores. Tal fenômeno ganha força a partir do século XVI, quando essa noção de raça começa a surgir, categorizando os seres humanos (ALMEIDA, 2020). Um exercício complexo que envolve uma gama de situações, as quais se delinearam na construção da sociedade é pensar que “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas” (GOMES, 2012, p. 729). Assim sendo, engloba pensar como essa definição está relacionada a processos de legitimação de poder dentro da sociedade, a fim de manter privilégios a grupos dominantes, ou seja, “[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas” (MUNANGA, 2006, p. 52).

---

cotas e políticas afirmativas. Em setembro de 2016 recebeu o título de cidadania baiana pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Em 29 de junho de 2018, recebeu o Prêmio de Direitos Humanos USP/2017.

Levando esta realidade em consideração, Munanga e Gomes (2016) compreendem a raça enquanto um conceito que se diferencia do sentido do campo das ciências naturais, mas que tem um sentido social e político, sendo no contexto brasileiro relacionado à história da população negra. Os autores afirmam ainda que

> É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176).

É facilmente observável que a maneira como os indivíduos são tratados na sociedade, tendem a levar em consideração as visões construídas sobre os grupos raciais por meio das relações de ensino e repercutem nas relações sociais, definindo a qualidade dos relacionamentos entre grupos raciais diferenciados.

Nesse contexto, a raça é um elemento relevante para compreender o delineamento das relações sociais no país, portanto, não deve passar despercebida, muito pelo contrário, as leituras sociais nos mais variados âmbitos devem considerar a raça como fundamental. Essa relação da raça com a construção social é tão significativa que se pode afirmar a influência da raça na vida social das pessoas. Para Gomes (2005a) essa realidade é tão latente e serve para determinar grupos com maior ou menor oportunidades.

Oracy Nogueira, realizou estudos na área das relações raciais, demonstrando que o "preconceito racial", interfere de forma direta nos relacionamentos, o qual pode ser definido como "uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece" (NOGUEIRA, 2007, p. 292). Na realidade brasileira, tal manifestação de preconceito foi denominada pelo autor como "preconceito de marca", que retrata a ação de discriminar o outro considerando suas características físicas e culturais, diferentes do padrão hegemônico (NOGUEIRA, 2007). Nesse sentido, Munanga (2004, p.8) afirma que

> [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Corroborando com tal viés, Almeida (2020, p. 32) afirma que o racismo pode ser compreendido como "[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam". O autor discute três concepções de racismo: individual, institucional e estrutural, demonstrando que suas bases precisam ser conhecidas para romper suas lógicas. Este conhecimento é de fato relevante, pois, quando se compreende as formas como o racismo opera pode-se criar mecanismos de combate a suas ações, afinal, "[...] não há como mobilizar esforços para lutar contra uma situação e um problema considerado inexistente" (MUNANGA, 1996, p. 218). Primeiramente, quando o racismo é tratado segundo um caráter ou concepção individualista, apresenta um reducionismo no tratamento da questão, ou seja,

> [...] como uma espécie de "patologia" ou anormalidade. **Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados**; ou, ainda, seria o racismo uma "irracionalidade" a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais (ALMEIDA, 2020, p. 36, grifo nosso).

Essa perspectiva encontra limites porque culpabiliza o sujeito da ação, desconsiderando as variáveis implícitas no ato em si, difundindo a ideia de que não estamos numa sociedade racista, bem como não existe instituições racistas, mas, que são as pessoas que agem de forma isolada ou em grupos que são notoriamente racistas (ALMEIDA, 2020). A disseminação desta concepção dificulta e/ou impede o entendimento das formas como o racismo age e retira a responsabilidade das instituições e do poder público na luta pelo combate ao racismo, por isso precisa ser discutida e rompida. Contudo, ressalte-se que "O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados [...]" (ALMEIDA, 2020, p. 37). Assim, por um lado é necessário compreender que o caráter individual do racismo não deve ser desprezado porque não isenta o sujeito da ação de sua responsabilidade pelo crime cometido.

O autor mostra ainda, o racismo dentro de uma concepção institucional, que "não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça" (ALMEIDA, 2020, p.37). Assim, as instituições, criam estratégias para legitimar o poder a determinados grupos sociais em detrimento de outros. Nesse processo, apesar da população negra ser maioria no Brasil, nos espaços de poder impera

a presença dos brancos, e assim as instituições agem mantendo a lógica racista que exclui os negros dos espaços de prestígio social.

Para manter essa lógica há necessidade de dificultar a ascensão de negros e povos minoritários a determinadas posições de poder. Além disso não promove a discussão sobre essas desigualdades, dessa maneira se estabelece o "domínio de homens brancos"

> [...] em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2020, pp. 40-41).

A legitimação desse poder, ao ganhar força por meio da criação de estratégias que perpetuam as posições sociais impedindo a mobilidade de certos grupos raciais, constitui um elemento que mantém a estrutura racista da sociedade brasileira.

Considere-se também a concepção do racismo estrutural, segundo a qual "As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: **as instituições são racistas porque a sociedade é racista**" (ALMEIDA, 2020, p. 47, grifo nosso). Para o autor, esta lógica reflete a estrutura de uma sociedade que tem seu fundamento no racismo, determinando padrões que privilegiam e discriminam, tendo por base a raça. Justamente por ser estrutural é que o racismo acompanha as ações das instituições e dos indivíduos, gerando manifestações racistas, quase que inconscientemente.

A exemplo disto, como professora, recordo um dia normal do cotidiano escolar, em início de ano letivo, quando fiquei surpresa por ter uma quantidade de alunos/as brancos/as com os quais não estava acostumada na realidade da escola pública. Então, esse grupo de alunos/as se destacavam na minha visão e, de forma automática, me questionei o porquê de estarem nesse espaço (escola pública, que inconscientemente, acredito ser específica para adolescentes negros e da periferia). Seriam egressos de escolas particulares, seus pais estariam passando dificuldades financeiras? Da mesma forma, acreditei serem bons/boas alunos/as sem nenhuma avaliação prévia. O que agiu em mim naquele momento senão o racismo estrutural que deturpa a visão a ponto de avaliar alguém apenas utilizando o quesito raça/cor? A cor acaba se tornando um determinante que leva a binarismos, bom/ruim, inteligente/ignorante, qualificado/desqualificado. Assim é possível perceber que "O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo

racismo é regra e não exceção" (ALMEIDA, 2020, p. 50). E não precisa de intenção para se manifestar, decorre daí de não se limitar a vontades individuais. É imprescindível lembrarmos que

> [...] o uso do termo 'estrutura' não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e políticos do racismo (ALMEIDA, 2020, p. 51).

Importa que sejam realizados esforços para repensar tal realidade, pois "Cada um poderia direta e interiormente se perguntar por que essas coisas acontecem no nosso mundo, contrariando os princípios da solidariedade humana, ou seja, da humanitude?" (MUNANGA, 2010a, p. 2). A maneira como somos afetados pelas ações do racismo, interferem incisivamente até mesmo na capacidade de percepção individual, mas é preciso pensar sobre tal reponsabilidade e compromisso enquanto ser humano, até porque

> [...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (ALMEIDA, 2020, p. 51-52).

Estas reflexões, sobre as formas como o racismo se manifesta me conduz a perceber ainda mais, que "O fim do regime escravista não aboliu por completo a visão que hierarquiza as culturas e classifica as pessoas mediante a cor da pele, o formato do nariz, a cor dos olhos e a textura dos cabelos" (SANTOS, 2001, p. 98). Dessa maneira, a sociedade considera as pessoas como superiores ou inferiores mediante as características fenotípicas que possuem. Aquelas que possuem o fenótipo negro são estigmatizadas, de forma negativa, sendo até mesmo questionadas da sua capacidade nas mais diversas atividades, dividindo as pessoas a partir de características físicas e visões construídas no imaginário ao longo do tempo e reforçadas até os dias atuais, ou seja, ao encontrar um/a aluno/a branco/a, espera-se que seja inteligente, mas se é negro/a, a inteligência é inesperada. Essa é a realidade de uma sociedade marcada por um racismo estrutural, em que a aparência demarca quem as pessoas são, ou se espera que sejam.

Gomes (2017) destaca ainda outra perspectiva que caracteriza o racismo no Brasil:

> O Brasil construiu, historicamente, um tipo de **racismo insidioso**, **ambíguo**, que se afirma via sua própria **negação** e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a **aparente invisibilidade**. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois **se dá via mito da democracia racial**, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é

> extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático -, **a igualdade das raças é destacada**. Trata-se, no entanto, de uma **falsa igualdade**, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (GOMES, 2017, p. 51, grifos nossos).

A autora declara uma importante face do racismo brasileiro, a negação, a qual se fortalece utilizando o persistente mito da democracia racial, que ainda pode ser observado nos enlaces sociais e educacionais da realidade brasileira. Em sociedades onde o racismo impera, ele costuma ser negado, haja vista que "a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial" (KILOMBA[23], 2020, p.34). Dessa maneira, a negação denota um caminho que perpetua a desigualdade social num esforço de desatrelá-la das questões raciais. Negar, retira a "culpabilidade", a responsabilidade de agir para mudar a realidade. Para Gomes (2005a) a negação contribui fortemente para perpetuar o racismo, uma vez que "quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros" (GOMES, 2005a, p. 47). Assim, um dos passos no combate ao racismo é o rompimento de sua negação.

Esse processo de negação do racismo é evidente no Brasil, da mesma forma, discursos de uma famigerada igualdade, que impetra a falácia de que somos todos iguais, no entanto, tal igualdade precisa ser reconhecida no campo das condições, oportunidades e direitos para as pessoas negras, o que na realidade não acontece, ainda que se tenha institucionalizado "o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" (BRASIL, 2010). Mesmo com sua existência, na prática, avanços ainda são necessários.

Essa negação reforça as desigualdades, uma vez que, ao não tratar do racismo enquanto forte elemento que define papéis sociais, toda a culpabilidade pelas suas mazelas é colocada sobre o sujeito, que no fim acredita em sua incapacidade e não consegue fazer uma leitura crítica

---

[23] *Grada Kilomba* é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. Na esteira de Frantz Fanon e bell hooks, a autora reflete sobre memória, raça, gênero, pós-colonialismo, e a sua obra estende-se a performance, encenação, instalação e vídeo. Kilomba cria intencionalmente um espaço híbrido entre as linguagens acadêmica e artística, dando voz, corpo e imagem aos seus próprios textos. Os seus trabalhos foram apresentados na 32a Bienal de São Paulo, na 10a Bienal de Berlim, na Documenta 14, na Fundação Calouste Gulbenkian e na Pinacoteca de São Paulo, entre outros espaços. Vive em Berlim, onde se doutorou em Filosofia na Freie Universität. Também foi professora no Departamento de Gênero da Humboldt Universität. Tornou-se a autora mais vendida da Flip 2019 (Festival Internacional de Literatura de Paraty), com "*Memórias da Plantação"*, em que narra histórias de racismo cotidiano.

da própria realidade. Para Munanga (1996) o racismo no Brasil ocorre de maneira implícita, é "objeto de segredo e tabu, submetido ao silêncio, um silêncio criminoso" (p. 213). Esse silêncio, na verdade grita através da dura e cruel realidade facilmente observável no tratamento que recebe a população negra, seja no campo educacional, no emprego, nas relações cotidianas, vistos como indivíduos incapazes ou incompetentes, sempre desassociados de posições de destaque ou admiração. Assim, o racismo "age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos" (MUNANGA, 1996, p. 215).

O racismo age de variadas maneiras, com um objetivo comum de depreciar uma raça e negar sua identidade. Nesse processo, o anseio é adequar-se numa identidade mais apreciada, próxima dos vencedores, conquistadores, o que distancia o negro de sua própria história/identidade, assim sendo, a sociedade reforça a todo instante que a história vencedora tem cor e endereço, e a dos perdedores e fracassados também. A escravidão ocorrida por três séculos no Brasil cumpriu um hórrido papel, retirou do negro sua humanidade. A população negra necessitou se articular e implementar lutas para conseguir a garantia de direitos básicos: educação, a ter um trabalho digno, a poder votar. Não garantir a essa população acesso ao que lhe seria direito é ou não uma estratégia direta de lhe retirar a dignidade humana? E ainda há quem se pergunte por que há racismo no Brasil, ou ainda por que os próprios negros não se reconhecem identitariamente.

Reconhecer a identidade negra, ainda é no Brasil incluir a si próprio num grupo que não tem dignidade reconhecida e precisa a todo tempo provar sua humanidade, habilidades e valores. Portanto, não é difícil entender a recusa de tantos indivíduos negros em reconhecerem-se nesta identidade racial. Some-se a isso o fato de que "O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco" (SANT'ANA[24], 2005, p. 59). Esta hegemonia estende-se nas esferas sociais, atingindo o mercado de trabalho, a educação e outros, produzindo uma realidade segregacionista em que os melhores postos/posições são

[24] O reverendo *Antonio Olímpio de Sant'Ana*, da Igreja Metodista do Brasil foi um ativista de direitos humanos e pioneiro na luta antirracista nas igrejas protestantes no Brasil. Sant'Ana se transformou num dos mais ativos militantes religiosos na luta contra o racismo. Uma militância que extrapolou as fronteiras brasileiras. Seu quilométrico currículo inclui publicações nacionais e internacionais e participação na elaboração do documento oficial brasileiro para a Conferência da ONU contra o Racismo, em Durban, África do Sul, em 2001. Foi membro do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), do Conselho Latino Americano de Igrejas (CLAI) e do Conselho de Igrejas Evangélicas Metodistas da América Latina (Ciemal). Reverendo Sant'Anna não atuou só em entidades religiosas, mas em várias outras do Movimento Negro e da luta pelos Direitos Humanos, foi membro do Conselho do Olodum por cerca de 25 anos.

sempre ocupados por um modelo de homem, qual seja, branco. Desse modo, se vive uma realidade em que, “ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 2012, p. 16). Por conta disso,

> Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (COSTA, 1983, p. 5).

Nesse sentido, o racismo mostra sua face violenta. Kilomba (2020, p. 71) enfatiza que “o racismo é uma realidade violenta”. Com efeito, as estratégias para sua manutenção, agridem o sujeito consciente e inconscientemente, provocando vergonha de reconhecer sua identidade racial e imprimindo nos sujeitos a negação. Ao refletir sobre esses enlaces subjetivos do racismo, Souza (1983, p. 77) afirma que ser negro é

> [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

A reflexão conduzida pela autora, faz pensar criticamente a maneira como a estrutura social distancia o negro do reconhecimento de sua identidade, imprimindo a esta uma gama de características negativas das quais o sujeito deseja se afastar. Esse contexto estratégico de promover a eliminação da identidade racial negra é antiga, pois

> A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravizacão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social (MOREIRA; CANDAU, 2020, p.17).

Por sua vez, o mito da democracia racial, historicamente, contribui com a manutenção do *status quo* da sociedade, mantendo os grupos raciais apartados dos espaços de prestígio social e assim rejeita os obstáculos acumulados e promovidos pela desigualdade racial, como denuncia os estudos de Hasenbalg (1996). O autor afirma o quanto a questão racial é determinante para a perpetuação da desigualdade social e uma não pode ser desatrelada da outra. Diante do contexto histórico vivenciado no Brasil, não há como se negar a diferença de padrão de vida e acesso à educação, emprego, entre outros aparatos sociais entre negros e brancos. Tal realidade não pode ser ocultada, pois o silenciamento e a negação são apenas artifícios utilizados para manter as desigualdades criadas pelo racismo.

> Destarte, as relações étnico-raciais no Brasil foram historicamente silenciadas, ou instalara-se um verdadeiro mal-estar, posto que o grupo dominante não desejava abrir mão de seus históricos privilégios e lugares sociais. A saída foi ou o silenciamento ou o discurso que retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 465).

O cenário de desigualdade racial no Brasil é cada vez mais potencializado. Basta ver que "o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais" (GOMES, 2005b, p. 148). Todo esse contexto de negação, é reforçado constantemente na sociedade podendo ser observado em discursos e ações cotidianas. Esta conjuntura torna o cenário propício para o estabelecimento das desigualdades raciais, realidade contínua e permanente no Brasil. Tal desigualdade pode ser observada de diferentes maneiras, pois, está presente de forma explícita em diversas áreas. Entretanto, as tentativas são no sentido de negar a desigualdade racial no Brasil e restringi-la a questão social, como se fosse possível desatrelar uma coisa da outra. Considere-se essa lógica,

> A desigualdade produzida via o mecanismo de exclusão se dá através de uma barreira que torna impossível ou pelo menos mais difícil para os sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais alcançarem uma melhor qualidade de vida. Na sociedade brasileira, tal mecanismo configura-se como uma barreira de difícil superação por parte dos sujeitos historicamente marginalizados, uma vez que aqui o racismo, o preconceito e a discriminação racial são fatores estruturais e estruturantes e que quase sempre ocorrem de forma dissimulada, o que torna ainda mais difícil enfrentá-los (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021, p. 6).

Percebe-se uma íntima relação entre a desigualdade social e racial e quanto mais essas realidades são mascaradas, mas persistem e atingem de forma perversa uma parcela significativa da população brasileira, estendendo para seus relacionamentos sociais e afetando diretamente a sua qualidade de vida emocional e mental.

No que diz respeito ao campo educacional tal desigualdade reflete de forma incidente na população negra. Araújo; Jesus e Musial (2021) enfatizam que as desigualdades sociais que atingem com maior força a população negra reverberam para o campo educacional. Assim, o baixo rendimento de estudantes negros e negras refletem as condições de um público que tem sido mais afetado pela pobreza no país. Essa constatação mostra a maneira como as desigualdades se correlacionam e produzem uma realidade excludente, isto porque

> [...] os reflexos das desigualdades na vida das pessoas empobrecidas, principalmente as historicamente colocadas as margens das fronteiras do Estado, reduzem as oportunidades destas no acesso, permanência e êxito escolar, bem com as expectativas de prosseguirem nos níveis mais altos de ensino, graduação e pós-graduação. Consequentemente, acessarem os espaços socialmente mais valorizados, excluindo-os das oportunidades de ascensão intelectual, social e econômica. E, desta forma, as mantêm subalternizadas, em empregos com salários humilhantes, em subempregos ou desempregadas (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021, p. 12).

Nesse ínterim, localiza-se, principalmente, a população negra e a indígena. Tal realidade é tão latente e persistente, que no imaginário brasileiro, afirmam os autores, existe uma definição de posição social demarcada pela raça. Hasenbalg e Silva (1990) relatavam sobre estudos que demostravam o quanto a relação entre a dimensão racial e as desigualdades educacionais era ignorada, comprovando que a dimensão racial afeta diretamente o nível de oportunidades educacionais. Neste contexto se originam as enormes dificuldades enfrentadas pela população negra no que diz respeito às suas condições de vida, tendo relação direta com a educação, uma vez que "[...] ao longo de suas trajetórias educacionais, pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente a sua adscrição racial" (HASENBALG e SILVA, 1990, p. 6).

Assim, a população negra segue um ritmo desigual de competição, sem apoio suficiente para romper as mazelas que lhe colocam em situação de desvantagem em relação a população branca, continua a compor os piores índices na esfera social e em especial, na educação, o que interfere diretamente na sua posição na estrutura social do país (HASENBALG e SILVA, 1990). Há, portanto, contínuas barreiras para mudanças nessa conjuntura, pois, "as desigualdades raciais são perpetuadas pela estrutura desigual a qual os negros se encontram submetidos no presente, pois, sofrem desvantagens ao competir em todas as etapas do processo de mobilidade social individual e coletiva" (SANTOS, M. 2020, p. 69). Para compreender tais desigualdades que permeiam a sociedade brasileira nos mais variados campos, e em especial a educação, é imprescindível discutir as faces do racismo em nosso contexto, pois este, engendra as relações sociais e constitui a base das desigualdades.

Essa realidade vem sendo denunciada há tempos, em especial pelo Movimento Negro, o qual surge dando notoriedade à reivindicação da igualdade racial no Brasil, nas áreas da saúde, emprego e educação etc. Confrontaram desde sempre o pensamento de uma perfeita igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia, e o esforço gira em torno da efetiva construção de uma sociedade justa e igualitária em condições e oportunidades. Destaco que "A luta do Movimento Negro por educação sempre foi notória, por ser considerada como um meio

de inserção social" (SANTOS, 2007, p. 155). Quanto a isto, Gomes (2012, p. 735) afirma ainda que

> A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Assim, dentro das lutas empreendidas pelo Movimento Negro ao longo do tempo, o campo da educação possui notoriedade dado o impacto que suas ações podem provocar aos sujeitos envolvidos em sua realização. Há, portanto, potencialidades na educação que não podem continuar sendo desprezadas, no entanto,

> Isto não significa que a educação era encarada como a solução de todos os males, como uma panacéia. Longe disso. Significa, para os representantes ou lideranças dos Movimentos Negros brasileiros, que sem a educação formal de qualidade, em todos os níveis de ensino, a população negra não pode dar nenhum passo sustentável para a superação das desigualdades raciais, do racismo reinante na sociedade brasileira ou mesmo para driblá-lo. Ao que tudo indica, a reivindicação por educação formal tornou-se cláusula pétrea na agenda dos Movimentos Sociais Negros, não só por que foi preservada ao longo de mais de cem anos, mas porque de fato ela é condição necessária para a superação ou diminuição das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil (SANTOS, 2007, p. 156).

A educação é premissa básica, cláusula pétrea, mas sozinha não soluciona, tampouco impede as manifestações e efeitos do racismo, porém, é inegável que ela é condição primeira, necessária sem a qual enfrentar e superar as desigualdades raciais decorrentes do racismo torna-se uma tarefa ainda mais distante. Contudo é preciso refletir criticamente a necessidade de um conjunto de fatores que somado à educação, poderão fazer grande diferença e promover transformações.

O autor reforça a íntima relação que o Movimento Negro sempre teve com a educação. Importa estar cientes da realidade como se manifesta, pois, é um fato que "Quanto mais pobre e/ou escura for a cor da pele do sujeito, menor será o seu nível de escolaridade" (ARAÚJO, 2014, p. 143), evidenciando que não há como desassociar questão racial e desigualdade. Ainda na década de 1980, Gonzalez e Hansenbalg (1982) já denunciavam as desigualdades raciais que objetivavam se perpetuar e manter a sociedade estratificada, onde os negros ocupavam as piores posições sociais e educacionais. Os autores provocaram, desde essa época a pensar no "[...] caráter autoritário e racista da sociedade brasileira em geral, assim como nos diferentes meios que ela tem utilizado para concretizá-lo" (GONZALEZ; HANSENBALG, 1982, p. 19).

Assim, as desigualdades educacionais no Brasil acompanham o ritmo da desigualdade racial, que atinge com maior força a população negra, historicamente desprovida de investimentos que visem a superação do racismo e de suas nefastas consequências sociais, por isso "a desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional" (HASENBALG, 1996, p. 240). Desse modo, como os negros não tiveram apoio e investimentos sociais para o rompimento de sua situação precária, o mesmo se refletiu na educação. O acesso à escola não contemplou as desigualdades sociais que já existiam, colocando num mesmo espaço indivíduos com realidades distintas, em condições iguais, quando grande parte desse público necessitava de mais suporte para superação de dificuldades advindas da falta de acesso à escola.

Para Araújo (2014) embora o Estado tenha buscado ampliar a entrada de todos na escola, não se garantiu condições para que determinado público, como os negros, por exemplo, pudesse permanecer apresentando bons resultados, ou seja, faltou criar mecanismos que garantissem condições mais equitativas para todos. Até porque não se trata apenas de dar acesso à escola, mas, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER): "[...] além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos" (BRASIL, 2004, p. 17).

Vale ressaltar que, no Brasil, por parte dos poderes hegemônicos, percebe-se a ausência de um projeto intencional e articulado para romper as desigualdades raciais. As conquistas até aqui representam um esforço de muita luta por parte do Movimento Negro e outras organizações, que, articuladas buscaram exigir do Estado posicionamento na questão. Dentre as diversas mobilizações empreendidas, destaco a realização da Marcha para Zumbi, em 1995, a qual

> Foi um dos eventos dos movimentos sociais nacionais mais importantes do final do século passado, os seus organizadores foram recebidos na sede do governo brasileiro, o Palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez as lideranças dos Movimentos Sociais Negros denunciaram ao governo brasileiro a discriminação racial, bem como condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, as lideranças negras dos Movimentos Sociais Negros não ficaram só nas e com as denúncias, elas entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial [...] (SANTOS, 2007, p.166).

Esse evento marcou a história de lutas da população negra pela implementação de políticas públicas que garantissem direitos nas mais diversas áreas, sendo um dos destaques a educação, por ser considerada meio de inserção e ascensão social. Dessa maneira, ficou notório que "a luta por educação refinava-se, visto que os Movimentos Negros reivindicavam vários tipos de políticas públicas na área de educação, bem como a articulação/interação dessas políticas" (SANTOS, 2007, p.169).

Santos (2007) reforça que as propostas de políticas para pessoas negras sempre surgiram da luta da população negra articulada em movimentos sociais, numa luta que tem seu sentido de baixo para cima. Apesar das diversas evidências que denunciam o racismo na sociedade brasileira, como já discuti, o mito da democracia racial e sua negação tornam essa temática sempre um elemento velado. O próprio Estado brasileiro tardou a reconhecê-lo, o que somente ocorreu na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, durante a abertura do Seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos* realizado em 1996, quando abertamente afirmou a discriminação racial sobre a população negra no país (SANTOS, 2007). Apesar de ter recebido de lideranças negras durante a Marcha para Zumbi (1995) o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial e desse reconhecimento público do racismo, ações efetivas em relação a educação só vão ocorrer no início do primeiro Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, com a promulgação da Lei n.10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em escolas da educação básica.

Embora em seu governo não tenha efetivado políticas educacionais em relação a diversidade, em material produzido tendo como público-alvo professores/as da educação básica, após implantação da Lei n. 10.639/03, o ex-presidente, escreve: "A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço" (CARDOSO, 2005, p. 10). Fica evidente a crença de que a educação é considerada um meio valoroso no enfrentamento do racismo, no entanto, romper o racismo e as desigualdades raciais está para além de conteúdos na escola, o racismo e suas faces permeiam a realidade social nos mais variados espaços e esferas, logo

> [...] suponha-se que a solução para diminuir as desigualdades que permeiam os diferentes níveis de ensino no Brasil não está em apenas o Estado adotar um conjunto de metas, normas e conteúdos novos direcionados a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, mas em cumprir com o seu papel e garantir a todas as pessoas igualdade de direitos por meio de políticas públicas universais, assim como

> politicas focalizadas que promovam equidades nas oportunidades (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021, p. 15).

Dessa maneira, reforço a educação como um importante mecanismo de enfrentamento e superação do racismo, porém não poderá cumprir esse papel sozinha enquanto o enfrentamento social a essa questão não for solidificado. Some-se a isso o fato de que os próprios profissionais da educação tampouco recebem a qualificação necessária para pensar tais questões em sua formação, que dirá no próprio reconhecimento das questões raciais no campo pessoal e social. Dessa maneira, no cenário brasileiro, "[...] as desigualdades sociais e raciais estão refletidas na educação, influenciando negativamente no acesso, na permanência e no êxito dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados, negros e indígenas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino" (ARAÚJO, 2014, p. 131). Esta realidade denota a importância de investimentos do Estado na qualidade do acesso e permanência das populações menos favorecidas e discriminadas nos níveis de educação, o que envolve investir na formação dos profissionais que neles atuam.

Para Gomes (2005a) o rompimento das desigualdades raciais exige ações concretas, uma vez que a ausência destas só contribuem para perpetuar cada vez mais o racismo na sociedade. Tais ações precisam contemplar diretamente os espaços escolares, os sujeitos envolvidos no processo de construção da aprendizagem que podem promover a reflexão e transformação por meio do reconhecimento social e formação do cidadão com seus direitos e deveres.

É importante compreender que há uma forte intenção para que essa situação não seja modificada, pelo contrário, "O racismo opera estruturalmente na formação social capitalista. Estrategicamente funciona como mecanismo definidor de lugares sociais" (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 477). A manutenção desse sistema logicamente beneficia uma parcela social, que ao longo da história emergiu socialmente conquistando lugares/posições que não estão dispostos a negociar. "Em outras palavras, pode-se afirmar que onde quer que o sujeito interaja a sua situação econômica e a cor da sua pele lhe conferem vantagens ou desvantagens que o diferencia dos demais, isto é, que o coloca num lugar de superioridade ou de inferioridade" (ARAÚJO, 2014, p. 149). Assim, a sociedade não está disposta a negociar a posição de superioridade, sendo mais fácil reforçar estereótipos, mostrando de forma estratégica que certos espaços foram determinados para grupos "mais capacitados", que teriam conquistado por direito e com seus próprios esforços, capacidade esta que a população negra não tem, em virtude das desvantagens, historicamente mantidas. Dessa forma, foi introjetada a ideia de incapacidade

aos sujeitos, rejeitando a discussão de condições de acesso, o que reverbera em pensar a história de perpetuação das desigualdades no país.

Fica evidente o porquê de tão grande dificuldade em realizar ações práticas para alterar essa lógica que cristaliza a sociedade. Mas, não é momento de desistir ou desanimar, é necessário que haja cada vez mais propostas e ações de resistência, reconhecendo as desigualdades raciais que incidem sobre

> Os indicadores educacionais, econômicos, políticos e sociais, quando analisados, permitem um diagnóstico da estruturação das desigualdades sociais e raciais brasileiras. Apesar das conquistas dos movimentos negros, as disparidades ainda são grandes e se faz necessário analisá-las para que se possa intervir adequadamente visando a sua superação (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 465).

Nesse contexto, embora a educação não seja a solução única para reverter toda a situação de desigualdade construída intencionalmente na sociedade a fim de mantê-la imobilizada, constitui uma ferramenta fundamental para gerar mudanças sociais, e, portanto, é preciso insistir em pensar o rompimento das desigualdades por meio da relação com a educação, até porque

> Nesse sentido, pode se dizer que, na atualidade, as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais fazem-se cada vez mais necessárias pela urgência de mudanças que oportunizem uma educação para todos, pois, o que fez o Estado foi buscar a universalização do ensino, sem se preocupar com a qualidade e a igualdade de oportunidades (ARAÚJO, 2014, p. 151).

Tal realidade enfatizada pelo autor repercutiu em enormes disparidades educacionais no país que foram gerando o alargamento das desigualdades raciais e educacionais, as quais não podem ser vistas separadamente, posto que representaria mais uma tentativa de culpabilizar os sujeitos subalternizados histórica, social e politicamente por sua condição. Silva (2018) empreendeu um estudo objetivando analisar a desigualdade educacional brasileira sob uma perspectiva de raça, buscando compreender o comportamento dessa desigualdade no Brasil no período de 2001 a 2015, percebeu em sua análise que embora o índice de analfabetismo tenha reduzido neste período, “conforme os grupos de cor, as alterações têm incidido, sobretudo, em favorecimento do grupo branco” (2018, p. 57). Os dados revelam ainda que os negros compõem a maior parte das pessoas sem escolarização no Brasil. Nesse sentido, a população negra ainda permanece como a que mais é atingida pelos efeitos da desigualdade no país, assim sendo, “os brancos têm encontrado mais facilidade em migrar para os níveis maiores de escolaridade, ao passo que boa parte dos negros tem ficado para trás” (SILVA, 2018, p. 58). Este contexto só

reforça a evidência de que se vive numa sociedade racialmente desigual e o quanto se precisa enfrentar urgentemente este fato com vistas a uma transformação racial e social. Tais resultados corroboram com evidências históricas de um passado que vem, ao que parece, se repetindo e perpetuando. Considere-se que os resultados de um estudo empreendido por Hasenbalg e Silva há 32 anos já denunciavam "no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não tem acesso nenhum à escola é três vezes maior que a dos brancos" (HASENBALG e SILVA, 1990, p. 12). Nesse sentido, a atuação do Estado é fundamental, pois

> 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 (BRASIL, 2004, p. 11).

A partir da discussão realizada nesta seção, ficou evidente que a relação da disparidade na educação conduz ao reforço da situação de desigualdade racial. Portanto, é notório que "A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças" (MUNANGA, 2006, p. 56). Por meio de uma educação que atente para as faces do racismo, é possível ter mais cidadãos que reconheçam criticamente a existência de estruturas sociais excludentes que os colocam constantemente em inferioridade, e busquem meios de superação, não por meio de ações individuais e sim lutando para que direitos a igualdade social sejam garantidos coletivamente. Faz necessário estar atentos e conscientes dessa importância,

> Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção e uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005a, p.52).

Tal como afirma a autora, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde as desigualdades possam ser reconhecidas e superadas, precisa ser compreendida como uma responsabilidade de todos, tendo em consideração que os impactos das desigualdades reverberam em diversos campos. Para a educação, em especial, é urgente reconhecer o potencial dos docentes, pois tem um papel fundamental por realizar o trabalho direto com os/as alunos/as, por isso os investimentos no seu fazer pedagógico como formação, materiais pedagógicos,

precisam ser ampliados. Isto posto, chega-se a um campo de discussão extremamente necessário, o qual leva a refletir sobre a relação entre a educação e o racismo, de que maneira dialogam, afinal a educação enfrenta ou reproduz o racismo? Pensar sobre essa questão é o objetivo da próxima seção.

1.2 Racismo e educação: enfrentamentos e/ou reprodução?

Há um provérbio africano que diz o seguinte: "enquanto os leões não têm seus historiadores, as histórias de caça seguirão exaltando os caçadores[25]". Esse provérbio cumpre a função de retratar a realidade, aguçando a criticidade, exprime a sabedoria de quem enxerga o discurso subliminar, o não dito das histórias que contaram e ainda contam, afinal, quem detém o poder, controla o que se diz e como se diz. Dessa forma, quando se pensa nos materiais didáticos, textos literários e discursos que circulam no espaço escolar, percebe-se que em sua maioria, não conferem notoriedade ao negro e ao indígena, não contam suas histórias sob sua própria perspectiva, ou seja, uma educação que não se compromete a valorizar as diferenças, não enfrenta a lógica racista e consequentemente, a reproduz. Nesta seção, pretendo refletir como a prática escolar encara o racismo presente em seu cotidiano, buscando perceber se há uma possível lógica de enfrentamento ou reprodução.

Ao discutir o racismo e as desigualdades raciais no Brasil, Gonzalez e Hasenbalg (1982) constataram que para efeito de reforçar a divisão social e manter o negro em posição de inferioridade, retirando dele o desejo de sequer aspirar uma mudança social, era necessário imprimir no próprio negro uma "auto-imagem desfavorável" (p.91). Segundo os autores, isto contribuiria para que as pessoas negras não enxergassem em si próprias a capacidade de ascender socialmente, e a escola foi um dos meios utilizados para reproduzir esta ideia, sendo utilizado textos/materiais didáticos para transmitir a visão negativa do povo negro. Isto revela que a educação escolar, há muito, vem sendo utilizada como uma arma de reprodução do racismo e em especial para a própria população negra, que não consegue se ver reconhecida nos materiais didático-pedagógicos, nas práticas e discursos utilizados neste espaço, o que serve para reforçar a ideia do negro inútil, sem valor, que não tem a ensinar, apenas a aprender, com um modelo branco de ser e viver.

Destaco que embora a escola sozinha não tenha o poder de resolver essas questões de desigualdade, ela ocupa um lugar relevante na sociedade no que diz respeito a discussão acerca

[25] Disponível em: https://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/achugar.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

da diversidade cultural (MUNANGA, 2005). Nesse contexto, a ação do professor é um elemento fundamental quanto ao tratamento do rompimento das desigualdades raciais na escola. Como afirma Freire (2021a), não existe docência sem discência, ou seja, não há como ensinar os estudantes a adotarem um pensamento antirracista se o professor não aprendeu a pensar e agir de modo antirracista.

Convém levar em consideração que as estratégias para reprodução do racismo são insistentes, já se passaram 20 anos desde a promulgação da Lei n. 10.639/03 e mesmo assim, há muitos desafios no que diz respeito a sua efetivação na escola, dentre os quais cabe destacar: a dificuldade em incluir temáticas raciais no cotidiano de estudo em todos os componentes curriculares e em promover acessibilidade a material didático específico, a ausência de articulação em rede para pensar maneiras de superar o racismo, além disto, falta atenção especial na formação dos sujeitos que fazem as práticas pedagógicas acontecerem todos os dias.

Munanga (2010a) afirma que de fato, o Brasil é ótimo exemplo de território formado a partir do encontro de diversidades, abriga historicamente povos indígenas, europeus de diversas origens, negros originários de diferentes regiões da África e ainda orientais. No entanto, persiste a falta de reconhecimento/valorização dessas diversidades e a discriminação a determinados grupos, em especial, negros e indígenas. Esse contexto origina uma dura realidade, onde

> A escola, por exemplo, que deveria ser o lugar privilegiado para a formação de valores, o lugar da alteridade e da construção de direitos, permanece presa a um modelo educacional eurocentrista, monocultural e excludente que pouco contribui para o desenvolvimento intelectual, profissional e social dos grupos estigmatizados, oprimidos e marginalizados, que se fazem presentes no seu espaço (ARAÚJO, 2014, pp. 135-136).

Essa resistência em manter o sistema educacional europeizado tem uma intencionalidade que reforça os processos de violência vivenciados historicamente pelas populações negra e a indígena. Assim,

> os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural, eurocêntrico, que nada tinha a ver com sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão (MUNANGA, 2010b, p.50).

Esses processos violentos, ao que tudo indica, não foram rompidos com a abolição e nem mesmo com alguns avanços empreendidos na luta antirracista, é um longo caminho que está sendo construído. A educação escolar possui um caráter racista, isto porque “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente

as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática" (BRASIL, 2004, p. 14). Muito se avançou desde que políticas públicas para a igualdade racial começaram a serem efetivadas com a promulgação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, mas considerando o tempo que estão em vigor se percebe que tais avanços ainda são mínimos e romper os enlaces racistas no cotidiano escolar, tem sido desafiador. Assim sendo, "Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade" (MUNANGA, 2005, p. 15). Nesse sentido a escola enquanto extensão da sociedade, pode em seu cotidiano reproduzir as relações de discriminação racial.

Há, portanto, a necessidade urgente de romper a reprodução do racismo neste ambiente, construindo ações que conduzam ao seu enfrentamento, e, como assinala as DCNERER (2004) é preciso realizar o processo de reeducação das relações étnico-raciais, e mais, "É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente" (BRASIL, 2004, p. 14). É preciso então reconhecer, o mais urgente possível, criar momentos para educadores e educadoras perceberem esta realidade e enfrentarem essa lógica. Esta constatação leva a questionar: "Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?" (CAVALLEIRO, 2021, p. 35). Tentar responder essas questões é um exercício importante que pode ampliar a compreensão das relações raciais no espaço escolar e fazer perceber os limites, potencialidades e retrocessos que ocorrem. Penso que a promoção dessas reflexões compõe um primeiro passo na luta pelo enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Para reconhecer o racismo é imprescindível sair do campo do implícito, velado, para que todos saibam reconhecê-lo e sintam o incômodo que gera, percebam o sofrimento que causa diariamente. Este é um exercício desconfortável, mas extremamente necessário e não pode mais ser adiado, pois, é urgente impetrar um enfrentamento ao racismo que vem sendo deixado de lado,

> [...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro. Acresce que os portadores dessas identidades de resistência são ainda vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até mesmo da segregação racial de fato (MUNANGA, 2010b, p. 47).

Sendo o racismo tão maléfico e violento, porque, ainda não é prioridade discuti-lo nos espaços escolares a fim de combatê-lo? Por que práticas pedagógicas com esse fim são invisibilizadas não se criando ações em rede para que os educadores possam discutir, construir e disseminar novas práticas? Importa destacar, que as DCNERER, apontam que

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p. 14).

É salutar essa compreensão, uma vez que, enquanto espaço de relacionamentos, todos os problemas sociais perpassam neste ambiente e precisam ser considerados e enfrentados. Publicado em 2006, o documento "Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais", ao tecer orientações didático-pedagógicas em relação à inserção do tema no ensino fundamental, apresenta importantes questionamentos que cabe a escola fazer para repensar as práticas pedagógicas cotidianas, com vistas a construção de uma educação que promova o respeito às diferenças e mostre de fato a realização de um trabalho igualitário:

> - Qual a importância que a escola tem dado às interações do sujeito negro com o meio social?
> - Qual o peso que a escola tem dado ao afetivo na construção de conhecimento de crianças e jovens negros(as)?
> - A escola tem contribuído para que a criança negra possa construir uma identidade social positiva em relação à sua pertença a um grupo afrodescendente?
> - A escola tem possibilitado o conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais, valorizando a igualdade e relações sociais mais harmônicas?
> - A escola tem oferecido referenciais positivos aos(as) alunos(as) negros(as) na construção de sua identidade racial?
> - As produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas aos conhecimentos escolares, para que a sociedade respeite o povo negro e lhe confira dignidade?
> - As emoções, a sensibilidade e a afetividade têm se tornado elementos da prática escolar visualizando, principalmente, os(as) estudantes negros (as) que têm dificuldade em sua socialização?
> - A escola tem propiciado aos(as) educandos(as) negros(as) oportunidades de refletir criticamente sobre o contexto social, entendendo-o e propondo transformações?
> - O conteúdo escolar tem sido para o/a aluno/a negro/a um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura?
> - A vida cotidiana, os costumes, as tradições, enfim, a cultura dos educandos(as) têm sido usados como suporte para seu aprendizado?
> - Os conhecimentos adquiridos pelas crianças negras em seu grupo histórico/sóciocultural estão sendo valorizados no ambiente escolar?
> - Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos(as) alunos(as)? (BRASIL, 2006, pp. 64-65).

Pensar essas questões é fundamental para o desenvolvimento de uma escola que se comprometa em romper com o racismo, evitando reproduzi-lo. A partir da análise conjunta das situações expostas, a escola pode avaliar como tem se comprometido socialmente no combate ao racismo e suas consequências. Nesse processo a ação pedagógica dos/as educadores/as traz potencialidades, pois "[…] para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos" (BRASIL, 2004, p.15). Logicamente, este processo de construção por parte dos educadores/as precisa de investimentos em formação, e envolvem questões como o tempo que podem dedicar as atividades da docência.

O trabalho precarizado, tende a se tornar um inimigo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas competentes e diversas. A realidade brasileira enfrenta múltiplos obstáculos nesse sentido, o docente para ter um mínimo de dignidade, precisa trabalhar em várias unidades escolares, comprometendo a qualidade de suas práticas pedagógicas. Por isso, a articulação para um trabalho efetivo com a diversidade envolve um conjunto, que perpassa por investimentos do Estado e das redes de educação. Nesse sentido, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), estabelece ações necessárias para que os sistemas e instituições de ensino que atendem ao ensino fundamental cumpram o estabelecido nas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, dentre elas é enfática em determinar que estas devem "Assegurar a formação inicial e continuada aos professores e profissionais dessa etapa de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais" (p. 50). A formação do professor se mostra como um elemento chave, pois

> O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005b, p. 148).

Assim, o acesso à formação de qualidade que contemple as questões étnico-raciais representa um elemento importante para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Quando negligenciado corrobora para que este seja reproduzido, persistindo em fazer da escola espaço de desigualdade racial. Isto conduz a questionar que escola se tem hoje e qual efetivamente é

necessária para que se viva novas realidades, com base no enfrentamento das desigualdades que estão postas. Nesse sentido,

> A questão é saber: **que tipo de educação o Brasil precisa desenvolver para sair da situação em que se encontra hoje**? Uma educação que visa não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, que, embora imprescindíveis, não seriam suficientes, mas também, sobretudo, uma educação cidadã orientada na busca da construção e da consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, "raças" e etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do **Brasil de hoje**, que é **um Brasil diverso em todos os sentidos** (MUNANGA, 2010b, p. 46, grifos nossos).

Após 13 anos desse questionamento feito por Munanga, esse hoje pode ser atualizado para a realidade que vivemos sem equívocos interpretativos, isso se deve a persistência de um sistema hegemônico estrutural que despreza as diferenças e insiste em reproduzir a ideia da existência de padrões de conhecimento tidos como os que merecem ser valorizados e difundidos. Dessa maneira, precisa-se de uma educação que para além da valorização de conteúdos, se importe com a construção social das pessoas, promovendo um reconhecimento identitário crítico, que combata as desigualdades, o caráter universalista da educação e caminhe para a construção de relações saudáveis e de respeito às diversidades que não podem ser suprimidas, ignoradas ou simplesmente identificadas, mas que devem ser tratadas como constituintes dos sujeitos.

Ao lembrar das bases de Leis como a n. 10.639/03 e a n. 11.645/08, pode-se ver que mostram essa preocupação, em socializar conhecimentos e histórias outras, ainda sufocadas por um modelo de educação que elegeu conhecimentos como válidos, úteis e tentou apagar e silenciar histórias. Tais Leis expõem um esforço de enfrentamento em combater o racismo presente na construção da educação, demonstrando a força que esse campo possui, mas tendo em mente que

> Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da

> democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

O autor, de maneira enfática relaciona a educação e em especial a ação dos/as educadores/as nesse processo como um elemento de esperança para a transformação social que enfrenta o racismo, e conduz a formação de mentes que se reconheçam dentro uma sociedade que discrimina, inferioriza e despreza todos quanto estão fora de um padrão hegemônico, que é social, cultural e físico. Enfatizo que se o papel do professor é tão importante nesse processo, faz-se necessário maiores investimentos que contribuam na sua ação docente o que perpassa por sua formação e condições de trabalho. Importa também considerar que a mudança nessa realidade, como tenho afirmado "depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola" (BRASIL, 2004, p. 13).

Diante da discussão até aqui empreendida, ressalto que não tive como pretensão encerrá-la, mas pensar em questões que conduzam ver a educação associada com essa realidade, afinal, "como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?" (GOMES, 2005b, p. 147). Não há como desassociar tais discussões, e mais, elas não podem continuar sendo ignoradas. Assim, é preciso pensar que tipo de educação deve ser empreendida e na qual é essencial investir para avançar. Nesse sentido, apresento no próximo capítulo os rompimentos necessários para a construção de uma educação que possibilite abertura para o reconhecimento de outras formas de pensar, ser e existir.

CAPÍTULO II
A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: O ENFRENTAMENTO DAS COLONIALIDADES

> Se você consegue controlar o pensamento de um homem, não tem de se preocupar com suas ações. Se você fizer um homem se sentir inferior, ele não terá de ser compelido a aceitar um status inferior, pois certamente o fará por si mesmo. Se você convencer um homem de que ele é um pária, você não terá de mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sozinho, sem que lhe mandem ir, e, se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma (WOODSON, 2021, pp. 59-60).

A epígrafe com a qual abro este capítulo reflete a realidade de uma sociedade que investe na perpetuação da divisão entre grupos superiores e inferiores e na permanência desse cenário, onde, atingindo os sujeitos por meio de sua subjetividade consegue normalizar a condição de inferioridade que foi planejada estruturalmente para eles. Por isso, pensar a educação como um instrumento para contrapor essa lógica e o conhecimento hegemônico no cotidiano escolar é imprescindível, pois quando se sustenta uma maneira única de conhecer, ser e viver, desprezando outras, consequentemente o cenário é de exclusão e inferiorização a determinados grupos, por isso emerge a necessidade de "[...] construir subjetividades rebeldes e desestabilizadoras que confrontem o racismo" (GOMES, 2017, p. 118). Por isso, defendo a urgência de uma educação de enfrentamento à hegemonia eurocêntrica que se estabelece na educação por meio das relações cotidianas, práticas pedagógicas, materiais didáticos e visões de mundo, entre outros elementos. Como venho discutindo, o enfrentamento ao racismo constitui uma base importante para a transformação social que este país precisa viver. Por isso é relevante insistir no desenvolvimento de uma educação antirracista.

Compreendendo tal importância, sabendo que o racismo está presente na vida social, econômica e educacional neste país, acredito que a presença das colonialidades é um dos elementos que contribuem com esse processo. Ela está entranhada nas vivências e produz uma diversidade de situações que reforçam o racismo. Dado esse contexto, neste capítulo pretendo discutir a necessidade de enfrentamento às colonialidades e suas consequências na educação, num processo de decolonizar considerando a relevância da interculturalidade crítica[26] nesse processo.

---

[26] A interculturalidade crítica é um conceito desenvolvido por Catherine Walsh, para quem este conceito "é central à reconstrução de um pensamento crítico – outro [...], porque reflete um pensamento não baseado em legados eurocêntricos ou da modernidade [...]" (WALSH, 2005, p. 25 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

2.1 Rompendo as barreiras da colonialidade (do poder, do saber e do ser)

Ao iniciar a sua notória obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) afirma que escreve, ainda que ninguém tenha pedido. Assim o faço, mesmo que nos espaços que convivo, seja no âmbito pessoal e em especial profissional, ninguém tenha me perguntado como me sinto sendo uma mulher negra, diante de uma sociedade que emana o racismo por todos os lados. Talvez, não tenham ainda se dado conta de que isso seja uma necessidade, por estarem tão imersos pelas colonialidades, como um dia estive, sem conseguir perceber o quanto essa lógica direcionava meu olhar e ações. "Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas" (FANON, 2008, p. 25). Assim, diante das discussões até aqui empreendidas de como o racismo opera na vida social, econômica e educacional, percebo a importância de pensar as colonialidades como um elemento fundante das estruturas racistas. Tratar dessa temática significa falar de situações que a sociedade prefere que não sejam abordadas abertamente.

Além do silenciamento, a negação do racismo e o persistente mito da democracia racial, como já discuti, outro fator que corrobora para que preconceitos e ações discriminatórias permaneçam na sociedade brasileira decorre do que Quijano (2009) nomeia de colonialidade:

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p.73).

Ao refletir sobre o conceito de colonialidade o autor relaciona-o ao colonialismo, mostrando que apesar deste último ter sido rompido, seus ideais se perpetuam por meio do primeiro. Embora não devam ser entendidos da mesma forma, compreender a íntima relação entre o colonialismo e a colonialidade é fundamental, pois um existe para perpetuar o outro. Como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução nossa)

> Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um Império. Ao contrário dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, em vez disso, refere-se à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articuladas entre si, por meio do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Assim, embora o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

Esses dois conceitos explicam a noção de supremacia branca e exclusões que esse pensamento ainda provoca não apenas no Brasil como em toda a América Latina. Apesar do colonialismo histórico ter sido extinto, seus tentáculos ainda sustentam o pensamento moderno, sobretudo, para justificar o domínio dos brancos europeus sobre os povos da América e África. Assim, os europeus naturalizaram o que não era natural, ou seja, os atos de violência que praticaram contra os habitantes da América Latina e África se justificavam com base nos traços biológicos, fenotípicos (QUIJANO, 2005). Dessa forma,

> [...]os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

A fim de definir e evidenciar quem são os dominadores e os dominados, o mundo colonial se apropriou do conceito de raça, contendo uma conotação para além do biológico, com um sentido político, de estruturação do poder. Assim, o colonizador utilizou meios de criar um sistema subjetivo de divisão social, estabelecendo padrões de poder e de inferioridade, ou seja, a partir de uma lógica racista conseguiu separar os povos em dignos e indignos criando distinções que se arraigaram no imaginário das pessoas em todas as áreas da vida social. Essa foi a maneira de garantir a perpetuação do seu poder, isto é, de um mundo branco e europeu como modelo de perfeição a ser desejado. A fim de garantir essa lógica excludente para estabelecer seu poder, "a desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais 'seres humanos inferiores'" (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 383). Pode-se compreender então que:

> Racismo como o conhecemos hoje foi estabelecido àquela época. Racismo não é biológico, mas sim epistêmico; é a classificação e a hierarquização de umas pessoas por outras que controlam a produção do conhecimento, que estão em posição de atribuir credibilidade a tal classificação e hierarquização e que estabelecem a si mesmas como o padrão: "os humanos" – todos os demais são apenas diferentes graus de quase ou semi-humanos (IDEM).

Assim, o racismo surge como um aliado para fortalecer a colonialidade, afinal, classificar povos e suas respectivas/os culturas, conhecimentos, formas de ver, ser e viver como diferentes utilizando um modelo como padrão, corresponde a um projeto de desumanizar, inferiorizar com vistas a fortalecer uma visão única de sociedade. Tal projeto utiliza estratégias para depreciar seres humanos de maneira a fazê-los acreditar em uma inferioridade criada para

legitimar sua dominação sobre eles. Diante desse quadro, Mignolo (2017) afirma a colonialidade como o lado mais perverso da modernidade. A fim de romper a permanência desse processo de dominação, ou seja, as colonialidades, se faz necessário um projeto decolonial, a criação de um plano que confronte as estruturas de poder racistas estabelecidas, que se pode denominar decolonialidade. Maldonado-Torres (2016) afirma que um projeto para se assumir decolonial precisa estar pautado em ações que considerem mudanças de atitudes e padrões que confrontam as colonialidades.

Os conceitos de colonialidade/decolonialidade, são amplamente discutidos por autores do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que começou a estruturar-se no fim da década de 1990. Este grupo, por sua vez, é formado por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Catherine Walsh e outros. Tem em sua origem, inspiração do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, a partir do qual vieram primeiramente a formar o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. No entanto, anos depois, houve entre seus membros uma ruptura[27], que deu origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade. Alguns de seus membros pensavam em discutir a América Latina com base em uma teoria própria que contribuísse na compreensão dessa realidade específica, o que os estudos pós-coloniais não davam conta (BALLESTRIN, 2013). O fato é que "a maioria dos componentes dos subalternos latinos não migrou para o coletivo modernidade/colonialidade [...]" (BALLESTRIN, 2013, p. 97).

Uma das teses centrais do Grupo M/C é a crítica a invenção da Modernidade, criada pelos europeus a fim de determinar sua superioridade, classificando os povos sob seu domínio como atrasados. Nesse sentido, "A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 30). Assim, postulam que ao estabelecer um padrão de "modernidade", conseguem criar um padrão mundial de poder, saber e ser, colocando as demais formas de vivenciar o mundo como primitivas, selvagens, sem valor.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a relação modernidade - colonialidade, utiliza-se do racismo para se estabelecer, afinal, para sobreviver com êxito fez-se necessário estabelecer a lógica de raças superiores e inferiores, relacionada aos moldes pré-estabelecidos pelos dominadores, claro. Portanto, "[...] modernidade é, entre outras coisas, um perpétuo processo

[27] Alguns componentes do grupo defendiam que a realidade da América em relação a colonização/dominação apresentava especificidades próprias e muito diferentes das relações no continente asiático. Assim, acreditavam na necessidade de criar uma teoria que melhor dessa conta de explicar esse contexto.

de conquista [...]" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 139, tradução nossa). Sustentar a ideia de raças foi fundamental para perpetuar seus fundamentos, haja vista que se fazia necessário trabalhar o imaginário dos grupos sociais quanto ao seu lugar, onde logicamente os colonizadores estariam em superioridade, logo, tudo que se diferenciava de suas características precisava de conotação inferior, assim, o racismo ganhou força.

Por isso a gravidade nessa lógica, reside no fato da modernidade produzir "um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis" (GROSFOGUEL, 2020, p. 65). Na perspectiva da decolonialidade, importa pensar "além da modernidade", ou seja, questionar os modelos impostos ou pensados a partir de uma raiz única, a saber, europeia, e reconhecer que precisamos de uma nova perspectiva que nos ajude a entender que outros mundos são possíveis e podem existir (GROSFOGUEL, 2020). Nisto consiste um projeto decolonial, que se constitui como uma ação de enfrentamento a lógicas insistentemente impostas que promovem violência, exclusão e consequentemente, desigualdades.

O poder colonial resistiu ao tempo e mesmo com o fim do colonialismo, conseguiu implementar suas bases de poder. Outrossim, percebe-se como o poder branco, hegemônico, europeu, agiu e age de maneira tão perversa que desconsidera, desumaniza e retira a identidade de todo e qualquer grupo que não seja o dominante. Pode-se notar isso ao ver que apesar dos povos indígenas da América, na chegada dos colonizadores europeus serem formados por um numeroso público e que possuía tamanha diversidade, após o processo de exploração foram todos reduzidos a "índios", assim como os povos trazidos da África, sendo-lhes retiradas sua identidade e reduzida sua cultura e riqueza, são conhecidos apenas como "negros", logo, índios e negros carregam uma identidade negada que lhes foi implantada pelo poder colonial (QUIJANO, 2005).

Nesse contexto, a colonialidade representa a perpetuação das relações colonialistas, havendo nessa relação dominador (branco) e dominados (indígenas e negros). Assim, a visão sobre os dominados na relação colonial era depreciada, sempre sendo associados a não merecedores de posições de destaque, justamente por conta de sua suposta incompetência. Aos grupos sociais colonizados restou "o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo" (CÉSAIRE, 1978, p. 26). Mesmo após os territórios terem alcançado a independência política, essas relações violentas constituídas simbolicamente permaneceram e continuaram definindo sociedades segregadas onde o fator cor/raça era elemento fundamental para definir quem tinha o poder, o saber, as oportunidades, ou seja, o branco-dominador, colonizador, representava e continuou/continua representando o modelo a ser seguido. Nesse contexto, as táticas utilizadas para perpetuação do racismo se apresentam

como um elemento decisivo para manutenção dos padrões coloniais de poder, perpetuando as relações de desigualdades configuradas desde a criação da modernidade.

Importa destacar que para definir a diferença entre os povos, a fim de chamá-los primitivos, os europeus tomaram por base (criadas por eles mesmos) alguns conceitos para determinar o que seria civilizado ou não, o que seria sociedade ou não, o que seria progresso ou não, dessa maneira, de acordo com tal raciocínio, todos os povos que não se adequavam aos moldes que eles próprios haviam estabelecido, eram considerados como primitivos e selvagens. Trata-se da tentativa de invisibilizar qualquer outra forma de ser que não a europeia. Esse modelo moderno ocidental foi imposto por meio do poder, influenciando o saber e o ser, destituindo os demais povos de sua cultura, estrutura social e política, desumanizando-os (MALDONADO-TORRES, 2020). O que representa tal contexto, senão a criação de um cenário onde o racismo mostra-se operante e útil à conservação de uma estrutura social excludente?

À vista disso, aos colonizados/subalternizados cabia adequar-se a esse modelo para alcançar prestígio, embranquecer-se era a estratégia para conseguir algum reconhecimento social. Diante dessa realidade, evidencio a constatação já pensada por Fanon (2008, p. 28): "[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco", ou seja, o domínio imposto pelo colonizador e perpetuado a partir da colonialidade não deixa dúvidas de que a estrutura social vigente escolheu um modelo de ser humano, que não pode ser alterado por outras formas de ser, viver, conhecer. Assim, é com base no estabelecimento de um padrão racial superior que a colonialidade se estabelece, definindo um padrão global de poder. Desse modo, se pode compreender a colonialidade "como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Essa estrutura é antiga e se mostra em variadas faces, quer dizer, "A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser" (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Nesse sentido, a colonialidade atinge as formas de conhecer, produzir saberes, e mais, para reafirmar sua lógica, tudo quanto foi produzido pelos povos dominados é qualquer coisa, menos conhecimento. Assim, "A colonialidade do saber está relacionada à **repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias**" (SOUZA, 2013, p. 114, grifo da autora). Ao estabelecer um padrão de "saber" exclui tudo o mais que existe, ou retira a sua existência, estabelecendo um modelo padrão que representa o considerado humano e, portanto, aceitável, replicável e benéfico. Portanto,

> A colonialidade do saber estaria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial.

> Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7).

Como afirmam os autores, a fim de reforçar seu poder, a colonialidade atinge as esferas do saber, primeiramente, instituindo o que deve ser considerado como tal, e depois estrategicamente instituindo as demais práticas e culturas e formas de conceber e conhecer o mundo como estranhas, primitivas, selvagens, e dando a estas um sentido depreciativo. Institui-se, assim, a ideia eurocêntrica como base para reforçar a colonialidade do saber, o que se deu com o início da exploração europeia no mundo. Logo,

> A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo [...] entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, pp. 17-18).

Ao determinar os não-europeus como seres inferiores, sem história, sem conhecimento, sem cultura, sem nada, estava pronto o cenário para agir no imaginário e nas subjetividades, fazendo crer que era necessário constituir-se enquanto humano agregando para si valores civilizados. Assim, de início, importa fazer com que o colonizado acredite de fato na sua inferioridade, para que depois se implante em seu ser a lógica salvadora da humanização, a fim de fazê-lo adequar-se ao modelo de humano que o pode libertar de sua inferioridade. Estabelece-se dessa maneira, a esfera da colonialidade do ser, a qual

> [...] como categoria analítica viria revelar o ego conquiro que antecede e sobrevive ao ego cogito cartesiano, pois, por trás do enunciado “penso, logo existo”, oculta-se a validação de um único pensamento (os outros não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam) que outorga a qualidade de ser (se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável). Dessa forma, não pensar em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, pp. 7-8).

Nesse sentido, a colonialidade do ser envolve a relação entre o saber e o ser, ou seja, a partir da lógica do dominador há conhecimentos que deveria ter, logo, se não conheço (a partir do que o colonizador entende por conhecimento), não sou, assim não se reconhece a minha existência. Nesse ínterim, “A invisibilidade e a desumanização são as primeiras expressões da colonialidade do Ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 257). Ademais,

> A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser

> inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44).

Portanto, a ação da colonialidade do ser atinge de forma não só a desumanizar o sujeito, mas de retirar-lhe o sentido de sua própria existência, e consegue convencê-lo de que precisa de um direcionamento, o que logicamente constitui uma tentativa de fazê-lo perceber-se como um não-ser que precisa de uma história, de conhecimentos, de uma humanidade, ao que o poder hegemônico está pronto a oferecer, num mundo onde a sua lógica dominadora permaneça. Nesse sentido, "O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43). Bem se sabe que tal visão de mundo é unilateral, excludente.

Mas como a colonialidade funciona? Como nos atinge diretamente? A colonialidade apaga, invisibiliza e nega histórias, conhecimentos e pessoas (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020). Refletindo sobre tal realidade, me questiono como professora da educação básica, por que nunca havia pensado sobre algumas questões, como por exemplo, o que ensino? Por que ensino? A sequência de assuntos que decido seguir (sim, porque isso é uma escolha) é influenciada por quem? Sempre me pareceu muito simples selecionar dentre os temas presentes em modelos de planos para o ano que lecionava, aqueles que me pareciam mais coerentes, ou ainda seguir orientações do livro didático. Hoje percebo o quanto em mim imperava a lógica da colonialidade em suas variadas faces, influenciando quase que inconscientemente minhas escolhas.

Quando tive o primeiro contato com leituras mais aprofundadas acerca das colonialidades, senti um imenso constrangimento por me enxergar enquanto um ser com uma mente extremamente colonizada, onde as raízes das colonialidades se mostravam profundas. Iniciei uma reflexão do caminho que conduzi até o desenvolvimento desta pesquisa e me vi num caminho de libertação, do reconhecimento de uma mulher negra, que agora começava a perceber o quanto os efeitos da colonialidade forjaram em mim a negação de minha própria identidade. Ainda que não use o termo colonialidade, Fanon (2008) expressa bem o que ocorre nessa relação, onde mostra as atitudes que o negro tem frente a brancos e a imagem que forma de si diante da sociedade branca que o inferioriza constantemente, passando sempre a visão de que ser humano, é ser branco. As reflexões acerca das variadas formas como age a colonialidade nas mentes e ações cotidianas ajudam na compreensão de como o racismo se estrutura, pois,

este compõe um aliado para a manutenção das colonialidades, as quais sustentam as bases da modernidade. Ademais, é importante refletir que:

> [...] a ideia de "colonialidade" estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2020, p. 59).

Dessa maneira, as colonialidades se constituem como barreiras imponentes que impedem que se enxergue os seus efeitos e como se relacionam com outras lógicas de exclusão, como o racismo, por exemplo. Por tudo isso, é imprescindível haver um movimento para que tais barreiras sejam derrubadas, envolvendo ação, trabalho e consequentemente um processo que precisa acontecer na coletividade. Afinal, as colonialidades funcionam como barreiras impeditivas à construção de uma educação que conduza os sujeitos ao reconhecimento de sua identidade e para a busca da cidadania na sua plenitude, ou seja, a garantia de direitos, seja no âmbito civil, político ou social[28]. A atuação das colonialidades age de maneira a normatizar as desigualdades e injustiças sociais como se fossem fruto tão somente da falta de esforço individual na busca por melhores condições. Mas, há uma parte da história que não contaram e persiste em ficar invisibilizada, tendo em vista que é conveniente manter as coisas como estão. Isto não se deu de uma hora para outra, nem sem muita organização, mas ocorreu de maneira sistematizada com objetivos específicos, ou seja,

> [...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibiliza-o e subalterniza-o, enquanto reafirma o seu próprio imaginário. Dessa forma, o imaginário do invasor europeu é naturalizado, construindo na individualidade e na coletividade, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (MEDEIROS; ABREU, 2021, pp. 105-106).

Essa relação se estendeu para o campo da cultura e conhecimento, sendo considerada a Europa o centro da produção mundial e todos os demais precisavam adequar-se a seus padrões para que assim se tornassem "civilizados". É daí que surge a ideia das culturas negra e indígena como selvagens, primitivas. Mas, sob a ótica de quem? Quem lhe deu autoridade para isto? O

[28] Cabe destacar que "Cada povo, todavia, tem sua própria história de desenvolvimento; as sociedades não se encontram no mesmo estágio institucional. Aliás, em muitas partes do mundo, talvez na maior parte, a cidadania plena, combinando liberdade, participação e igualdade para todos, ainda é um horizonte distante de ser atingido" (PEREIRA, 2016, p.100).

mundo branco, europeu, é tão ousado, perverso e cruel que criou suas próprias legitimações para beneficiar a si próprio e ainda criou mecanismos para reprimir os pensamentos em contrário, e mais, imprimiu nos grupos que ele próprio subalternizou um sentimento de inferioridade, agindo nas suas subjetividades e destruindo-lhes/destituindo-lhes toda a autoestima. Nesse contexto, "Os povos colonizados eram raças inferiores e – portanto – anteriores aos europeus" (QUIJANO, 2005, p. 111). O autor mostra como agiram estrategicamente a fim de empreender seu projeto de dominação:

> Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas. [...] Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram também em medidas variáveis em cada caso, os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005, p. 111).

É possível perceber que a ação dos colonizadores foi planejada com um fim específico de estender ao dominado sua visão de mundo e consequentemente de ser, viver, sentir, produzir, afinal, "ninguém coloniza inocentemente" (CÉSAIRE, 1978, p. 21). Sua missão foi bem-sucedida, sua intenção era bem explícita, pois

> A velha Europa ocidental que invadiu os outros povos, os colonizou, pilhou e tentou destruir a riqueza da diversidade cultural dos países colonizados revela hoje que sua unidade de fachada era apenas uma armadilha ideológica para justificar a Missão Civilizadora e a exploração dos outros povos (MUNANGA, 2013, p.22).

A relação colonizador-colonizado se constituiu no plano da exploração e destruição de identidades e modos de viver. Para Césaire (1978) as sociedades colonizadas sofreram um total esvaziamento de si, o que significou a perda de suas terras, religiões, de sua arte, enfim, um processo no qual foram as "possibilidades suprimidas" (p. 25). Isto se deu para que um único mundo fosse colocado em evidência como modo válido de existir. Conhecer esse processo histórico de como se estabelece o poder europeu, e o estabelecimento das colonialidades é importante para se perceber que o enfrentamento a esta construção não é uma tarefa que possa ser realizada sem planejamento, sem ações coletivas e sem objetivos tão contundentes como os que os dominadores impetraram. Compreendo, então, que há objetivos explícitos para a existência e perpetuação do racismo, bem como no enfraquecimento das tentativas para seu rompimento.

A ausência de interesse em mudanças na estrutura imposta pelo estabelecimento das colonialidades pode ser facilmente compreendida, pois "A ordem das coisas no mundo moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 33). Assim, conduzir o colonizado a pensar sua condição não interessa ao sistema hegemônico, pois, ao enxergar-se como explorado e perceber que lhes foram retirados direitos e condições, pode reverberar em busca de transformação desta condição, gerando movimentos de reivindicações, indo de encontro aos ideais do poder dominante, o qual estabelece que cada um está no lugar que deve estar.

Assim, se há um padrão global de poder estabelecido, faz-se necessário que haja resistência a sua perpetuação, o que em verdade não é uma coisa nova, haja vista que todo esse padrão de poder descrito não foi realizado sem que ações de resistência existissem, mas muitas delas foram sufocadas, combatidas, até por meio da violência, contra as propostas que tentavam confrontar a lógica dominante, compreendo que hoje "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (QUIJANO, 2005, p. 126). Por isso, torna-se fundamental uma proposta de construção de educação antirracista que esteja comprometida com a decolonialidade, que não pode existir sem considerar as bases de uma educação com abordagem intercultural e crítica, pois a interculturalidade crítica conduz a "pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). Tal perspectiva de educação prevê não só o reconhecimento da existência do "outro", mas sua valorização enquanto sujeito que possui e constrói saberes, portanto, podem ser utilizados, estudados e reconhecidos. Isto porque a interculturalidade é "um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença" (WALSH, 2001, pp. 10-11 *apud* CANDAU, 2008, p. 52). A interculturalidade crítica possui elementos fundamentais para se questionar as colonialidades e suas consequências, por isso

> [...] a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial[29], na perspectiva de um mundo mais justo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

[29] A diferença colonial, constitui um conceito fundamental para a construção de um pensamento decolonial. Desenvolvido pelo teórico decolonial Walter Mignolo, apresenta formas de "pensar a partir das ruínas, das

Da mesma forma, essa perspectiva revela que a diversidade é também campo de conflitos. Isto posto, pode-se compreender que "para a promoção de uma educação intercultural é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um (a) de nós" (CANDAU; KOFF, 2006, p.489). Dessa maneira, uma educação antirracista, que vise romper com toda e qualquer forma de preconceito que resulte em discriminação, deve considerar a perspectiva intercultural no âmbito supracitado.

É o momento de enfrentamento, e ele pode e deve acontecer por meio da educação, com a construção de práticas pedagógicas que recontem a história, agora numa nova perspectiva, trazendo à tona o que não foi contado, evidenciando aqueles que foram desumanizados e mostrando sua riqueza de saberes, seus modos de ver, pensar e conceber o mundo. Assim, pode-se investir num movimento de transformação educacional e social, o que na verdade já vem acontecendo, pois "O processo de colonialidade decaiu a partir do surgimento de respostas decoloniais, isto é, respostas das pessoas que não se contentavam com que lhes dissessem o que fazer e quem eram eles próprios" (MIGNOLO, 2019, p. 14).

Portanto, é com base nesse enfrentamento que as barreiras impostas pelas colonialidades poderão ruir, e nesse ínterim, a proposta de construção de uma educação antirracista que questione as colonialidades presentes, ou seja, que se comprometa com a decolonialidade, constitui uma ferramenta fundamental nesse processo. É preciso então, com ações diretamente aplicáveis e possíveis na educação

> Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (GOMES, 2020, p. 224).

Nesse sentido, decolonizar significa ler o mundo sob outra perspectiva, diferente da hegemônica, que trate da história a partir de estudiosos pertencentes a camadas da população que constituem as minorias, que possuem muitos saberes para serem compartilhados, afinal, "A decolonialidade funciona com base na pluriversalidade e na verdade plural, e não na

---

experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos 'outros' em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

universalidade e em uma verdade única" (MIGNOLO, 2019, p. 6). Por isso é útil à formação de novos pensamentos que atuem na construção de mentalidades mais inclusivas e abertas a considerar os vários mundos que podem coexistir. Isto é, construir um pensamento de fronteira, "tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Romper as barreiras das colonialidades na educação, que persistem em estar de pé de forma onipotente, envolve questionar e agir, reconhecendo que há uma lógica colonialista que "de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias" (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 105). Realizar esses questionamentos e ações a partir da interculturalidade crítica é fundamental, haja vista, que "Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles" (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Questionar e agir tornam-se assim palavras-chave para uma educação que transforme, que seja antirracista e decolonial, assim, "[...] uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 45). A educação antirracista se coloca assim enquanto um projeto a ser construído nas escolas, um projeto decolonial, que considere a interculturalidade crítica, com vistas à transformação, uma educação que se compromete a enfrentar o poder hegemônico e conduza a novas formas de ver, ser, viver e se posicionar no mundo, num enfrentamento às colonialidades que permitam desestabilizar as barreiras que visam torná-las onipotentes.

2.2 Decolonizar: um caminho de enfrentamentos

No cotidiano escolar as colonialidades são manifestadas por práticas pedagógicas que reprimem os diálogos envolvendo as histórias de vidas dos sujeitos. Quando dentro de uma sala de aula não se trata os diversos conflitos que emanam da diversidade, em algum momento eles desencadearão algum tipo de violência, tais manifestações retornam aos sujeitos como forma de culpabilizá-los em suas posturas, silenciando as questões que reverberam na violência. Esta situação motiva a persistência da desigualdade no espaço escolar e necessita de atenção especial, sendo observados os motivos que a ocasiona e as possibilidades de mudança de tal

contexto. Este é o objetivo desta seção, demonstrar as estratégias de perpetuação do racismo como impeditivos para o desenvolvimento de uma educação antirracista e a necessidade de decolonizar a educação por meio de um pensamento intercultural crítico, que permite questionar e enfrentar as estruturas coloniais que sobrevivem através das colonialidades.

A relação entre a educação e formação social não pode ser desconsiderada, até porque é na formação do subjetivo que os padrões se formam e atingem todos os campos da vida dos indivíduos. Assim, uma pessoa que tenha uma formação arraigada em bases coloniais, dificilmente agirá de maneira diferente nos seus relacionamentos sociais, ainda que faça parte de um grupo socialmente inferiorizado, isto porque

> O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Pode-se observar que a diferença não se coloca no lugar social que ocupo, mas a forma como penso o mundo em que estou, até porque o campo do conhecimento é um dos meios mais eficazes para se disseminar e reproduzir verdades universais. Daí reside a importância e urgência em pensar um movimento de decolonização da/na educação, pensando em práticas que transgridam o estabelecimento/reforço das colonialidades, ou seja, práticas antirracistas. Portanto,

> A contribuição da decolonialidade para uma educação étnico-racial estaria, entre outras coisas, em sua capacidade de desmascarar as relações de poder, ideológicas e, às vezes, sutis, que perpassam pelas ações cotidianas em uma escola e impedem o fim das subalternidades objetivas e subjetivas de sujeitos que são impedidos, cotidianamente, de exercer sua cidadania (SOUZA, 2013, p. 114).

Nesse sentido, o desvelamento da decolonialidade na educação compõe uma inflexão nas persistentes bases racistas que se perpetuam por meio das colonialidades, que vivem no espaço escolar, permeando os relacionamentos, as atividades cotidianas, o modo de ser e pensar dos/as alunos/as, professores/as, supervisores/as, gestão e demais atores que interagem neste ambiente. Por isto o enfrentamento às colonialidades se mostra profícuo nesta missão, e, desenvolver um pensamento intercultural crítico contribui sobremaneira neste processo, afinal, a interculturalidade "[...] reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos

centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global" (WALSH, 2019, pp. 9-10). Portanto, mobilizar-se para construir um novo pensamento envolve reconstruir as realidades colocadas na esfera de únicas possíveis de existir.

Uma das possibilidades pertinentes é trazer à escola outras histórias que possam ser reconhecidas e analisadas enquanto conhecimento válido, haja vista que o espaço escolar tem sido utilizado para se transmitir "histórias únicas" sobre determinados povos e modos de ver o mundo, mas ele pode ser transformado num lugar para dar notoriedade a pluralidade de ideias e modos de ver, sentir e viver. É preciso enfatizar que "além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos" (BRASIL, 2004, p. 17). Chimamanda Ngozi Adichie[30] (2019) alerta sobre o perigo que as histórias únicas provocam na visão de mundo que construímos sobre determinados grupos e alerta sobre uma de suas mais maléficas consequências, pois "ela rouba a dignidade das pessoas" (p. 14). E é justamente insistindo num modelo de educação que reforça as colonialidades que a cada dia se criam histórias únicas, nas palavras da autora: "[...] mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (ADICHIE, 2019, p. 12). E foi exatamente essa a estratégia utilizada pelo poder hegemônico na educação para perpetuar seu poder, é uma realidade ainda latente, que não pode ser desprezada, mas enfrentada, a partir do conhecimento de outras histórias que foram ocultadas. A resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEP nº 001/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em seu artigo 2º, parágrafo 2º, define que:

> O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 01).

[30] A Nigeriana *Chimamanda Ngozi Adichie* cursou comunicação e ciências políticas, possui mestrado em escrita criativa e foi reconhecida como mestre de artes em estudos africanos. Com obras traduzidas em mais de 30 idiomas, Chimamanda conquistou leitores do Brasil e do mundo inteiro através de seus livros que abordam temas tão atuais, como feminismo, racismo e ancestralidade. Faz parte da lista de escritores anglófonos e tem obras premiadas como o "*Commonwealth Writers*" e o "*Orange Prize*". Atualmente é uma das maiores vozes da literatura africana. A conferência no TED "O perigo da história única", deu origem a um livro de mesmo título, onde denuncia situações vivenciadas por imigrantes africanos nos Estados Unidos. Sua atuação e denúncia das desigualdades de gênero levou-a a proferir a conferência "*We should all be feminists*" (Sejamos todos feministas), onde compartilha sua experiencia como mulher africana feminista e sua visão sobre a construção de relações de gênero e sexualidade, que também foi transformada em livro, em 2014. "Hibisco roxo"; "Americanah" e "Para educar crianças feministas", são algumas de suas obras traduzidas para o português.

Esta determinação afirma a importância de pensar a educação para o reconhecimento de todas as histórias e não somente aquelas consideradas como válidas e úteis pelo poder hegemônico, dessa maneira, questiona os conhecimentos entendidos como mais valorizados e que tendem a ser reproduzidos como modelos únicos. Como professora, me questiono quantas histórias únicas reproduzi sem ao menos ter pensado na constituição destas, nem percebia o quanto as colonialidades dominavam meus pensamentos e sentidos e consequentemente minhas práticas pedagógicas e vivências. Hoje, percebo o quão importante é instituir uma educação que proporcione a elucidação de contextos outros, úteis para fazer uma leitura crítica da realidade, criando assim movimentos decoloniais. Assim, evidenciar histórias outras exige a coragem de questionar aquelas que foram/são contadas como únicas verdadeiras, mas esse não é um movimento fácil, nem acontece de maneira automática, até porque exige uma mudança na forma como se vê e entende o mundo. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[31] (2007, pp. 492-493)

> [..] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente" integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Como afirma a autora, embora haja uma gama de dificuldades no processo de viver as diferenças, ele é imprescindível, envolve uma série de medidas que envolve mudanças profundas na maneira como se concebe o mundo hoje e na maneira como se compreende sua formação histórica. Essa transformação é extremamente necessária e na atualidade mostra-se uma questão de sobrevivência para as culturas historicamente inferiorizadas que vem sofrendo ataques a fim de continuarem na invisibilidade, chegando à inexistência. A exemplo disso,

---

[31] *Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva* tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

> Seria necessário que a escola fizesse um trabalho de valorização positiva do continente africano, mostrando o seu potencial econômico e informando os motivos pelos quais várias regiões desse continente estão nessa situação, ou seja, revelando toda a exploração que os africanos sofreram dos seus colonizadores (SOUZA, 2013, p. 113).

Nesse ínterim, fica evidente a necessidade de conhecer a história sobre novas lentes, diferentes daquelas que mostrem a perspectiva dos dominadores, mas conhecer, por exemplo, os motivos que fizeram determinados grupos serem categorizados enquanto dominados. Isto é bastante considerável, pois

> A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas ainda para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das relações de todos os segmentos étnicos que por motivos históricos conhecidos foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual (MUNANGA, 2013, p. 29).

O autor aponta como conhecer a própria história contribui para a compreensão das relações de desigualdade que permeiam a sociedade. Assim, conhecer as razões que criaram as realidades é um ponto crucial para questionar e exigir mudanças. À vista disso, a decolonização na educação, por meio de um pensamento intercultural crítico, precisa ser entendida enquanto um movimento de enfrentamento que pode proporcionar a desconstrução de verdades estabelecidas para desvelar outros lados da história que não foram contados, caminho que leva a pensar a partir da diferença colonial, pois esta "requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23). Essa trajetória constitui um meio de contrapor a lógica dominante para construir posicionamentos insurgentes, que enfrentam as lógicas da modernidade e a consequente manutenção das colonialidades do poder, saber e ser.

Ademais, contribui para vivenciar uma virada com vistas a outra lógica de mundo, ou seja, "a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Assim sendo, para a decolonialidade faz-se necessária a construção não de outra modernidade que exclua o que já se construiu enquanto conhecimento, mas algo para além da modernidade imposta que possa aceitar os diferentes saberes e reconhecê-los enquanto conhecimento, de maneira a dialogarem entre si. Não se trata de excluir o já existente, mas de reconhecer que outras possibilidades são úteis e dignas. Consequentemente, é esse processo que

a educação necessita, e na escola, para que esses espaços sejam criados, certamente envolve muitos desafios, que uma vez reconhecidos, podem começar a serem superados.

O contexto aqui evidenciado representa uma realidade em que a escola é muito atacada, sem que se compreenda a solidão que vivencia no trato de muitas questões, como é o caso das relações étnico-raciais. Primeiro, a conjuntura social de racismo estrutural é desprezada na formação do professor, seja inicial ou continuada, no cotidiano escolar, onde a questão racial é, muitas vezes silenciada. Assim, decolonizar é, metaforicamente, tocar numa ferida que está aberta, qual seja, a incessante inferiorização de tudo que diz respeito a grupos tidos como subalternizados. Tal ferida precisa ser tratada, não com remédios paliativos, com discussões soltas, mas abertamente, o fato de termos uma escola que necessita transformar-se e pensar em todos os grupos sociais e sua efetiva participação na construção da sociedade, afinal a dor que não é tratada vai se prolongando e provocando consequências maiores, que são mais sentidas por determinados grupos raciais/sociais. Deste modo, "[...] a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta" (WALSH, 2019, p. 27), ou seja, decolonizar por meio de um pensamento intercultural crítico pode permitir uma mudança social por meio da educação.

Pensando nesse contexto Medeiros e Abreu (2021) afirmam que este é um tempo propício para transformações, com abertura para novos pensamentos, o que denominam virada epistêmica, relacionada

> [...] ao pensamento decolonial que tem como perspectiva a luta e a resistência contra todas as formas de opressão, a partir da construção de conhecimentos outros, o reconhecimento e a valorização de culturas outras, elaborados fora dos cânones do paradigma de dominação, ou seja, do paradigma da modernidade eurocêntrica e colonizadora, que fez dos africanos, asiáticos e latino-americanos prisioneiros primeiramente do outro, colonizador, e depois de si mesmo, pelo furto da sua consciência (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 104).

Deste modo, decolonizar é antes de tudo buscar valorizar aqueles que historicamente sofreram os impactos da dominação, por consequência repercutiu nos modos de vida dos grupos sociais colonizados. Essa transformação pode acontecer por meio da educação, pois, quando chegam a escola, alunos/as, professores/as, todos os sujeitos vêm carregados de uma historicidade que não pode continuar sendo desconsiderada. Estes sujeitos

> Indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam para as escolas outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone se interessam por outro tipo de literatura e dialogam com vários lugares e sujeitos por meio das redes sociais. Ao fazerem isso, indagam o lugar clássico do docente como detentor de todo o

> conhecimento. E revelam a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas (GOMES, 2020, p. 233).

Ao indagar a escola, tais sujeitos provocam o cenário profícuo para o movimento decolonial: a desestabilização. Considerando este quadro, é notória a relevância da escola nesse processo, podendo gerar benefícios que se iniciam nesse espaço, mas que podem reverberar em todos os campos sociais. Talvez, justamente por isso, é tão grande a resistência ao desenvolvimento de uma educação antirracista que possa promover transformações como essas, que surgem por meio da reconstrução da memória coletiva de povos que são conscientemente impercebíveis. Ou seja, decolonizar a educação é um projeto que pode romper com as tantas desigualdades observáveis no espaço escolar, e na sociedade com um todo. Por esse motivo,

> Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2020, pp. 225-226).

Justamente por isso, decolonizar é um processo de enfrentamento que necessita de participação ativa e coletiva, sob o risco de não cumprir efetivamente a ação para a qual se compromete. Some-se a isso a importância da existência de uma efetiva transformação nas estruturas que garantem o poder para impetrar decisões. Assim, “as instituições e a sociedade brasileira são impelidas a assumir um posicionamento pautado pelo compromisso de combate a práticas racistas e pela construção de projetos político-pedagógicos racialmente engajados” (REIS; CALADO, 2020, p. 12). Isso tudo somado a um compromisso com a formação docente que permita a abertura para um novo olhar que desvele os racismos implícitos na prática diária da profissão, ainda que inconscientemente, uma vez que, o reconhecimento é um primeiro passo para a superação das estruturas que segregam os grupos raciais/sociais e provocam os racismos. Por esse motivo,

> A formação docente precisa ser gerada a partir de uma didática decolonial que dê conta de problematizar por meio de práticas pedagógicas um passado obscuro e de caráter colonizador e de dominação, entendendo que as compreensões de tais práticas são fundamentais para a humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 116).

Dessa maneira, decolonizar por meio da educação envolve repensar a formação docente, para que possa desencadear questionamentos e autoquestionamentos desestabilizadores de

visões de mundo, do saber, do viver, primeiramente aos docentes, que ao buscar respostas para si mesmos, podem conduzir tais reflexões para o cotidiano de suas práticas pedagógicas. As DCNERER (2004) apontam essa questão ao afirmar que no campo pedagógico é preciso garantir aos estudantes serem orientados por docentes "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 [...]" (BRASIL, 2004, p. 11). Esse contexto é revelador da importância de uma formação específica que vise a inclusão de temas que conduzam ao pensamento crítico dos professores/as sobre a formação histórica da sociedade brasileira e de como as relações raciais foram construindo tramas de desigualdades, silenciamentos e inferiorização, fazendo-os perceber a necessidade de rompimentos por meio da sua prática na educação.

Para Aood; Abreu e Dias (2021, p. 164) "Enquanto possibilidade, a educação pode humanizar ou desumanizar os sujeitos". Dessa forma, é tempo de realizar escolhas que humanizem, estas por sua vez, não podem ter associação com "a perspectiva de uma educação cujo viés seja de unilateralidade, de hegemonia e de exclusão". Por isso, a necessidade de um projeto decolonial na educação, que envolve o desenvolvimento de um pensar a partir da interculturalidade crítica, confrontando os silenciamentos, as invisibilidades e recontando histórias sob novas perspectivas, fazendo emergir saberes que vem sendo a cada dia sufocados pelo racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Em função disso, esse projeto decolonial constitui-se no desenvolvimento de uma educação antirracista, comprometida com a formação de uma educação para o reconhecimento e a liberdade. Conforme as DCNERER (2004, p. 12)

> Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.

Desse modo, construir tal projeto, envolve enfrentamentos que perpassam por vivenciar um "processo de desimperialização, entendido como um modo de superar a arrogância que os fizeram ignorar outras formas de saber, de existência e de organização da vida político-social" (BERNADINO-COSTA; MALDONADO - TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 18). Diante do exposto, pensar que novas realidades podem ser desencadeadas por meio de ações que visem um processo decolonizante, que rompa as barreiras impostas historicamente pelo colonialismo

que consolidado manteve as persistentes colonialidades, é consequentemente comprometer-se com um projeto decolonial, intercultural, antirracista e, portanto, transformador, urgentemente necessário. Considerando isto, apresento no capítulo seguinte a educação antirracista, enquanto um projeto decolonial que corresponde a um jeito de caminhar que pode ampliar a visão para a percepção de que é preciso prementemente abrir espaços para que outros mundos saiam da invisibilidade e retomem o seu lugar.

CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: "UM PROJETO DECOLONIAL"

Quando penso numa educação antirracista, enquanto um projeto decolonial, lembro os versos do poeta Thiago de Mello[32]: "Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar". Por meio destes versos, o autor me despertou para uma importante constatação, pois, quantas vezes por querer ver uma mudança, espera-se que um caminho novo surja, nessa espera, muitas vezes paramos e deixamos de agir. Assim, esse caminho novo torna-se cada vez mais distante. Desesperançosos, passa-se até a acreditar que se trata de uma utopia. Mas o poeta destaca que ao invés de esperar um caminho novo, podemos ter um novo jeito de caminhar, por dentro de uma realidade já conhecida: eis o desafio. É o que Freire (2013) designou esperançar, ter ação enquanto acredita na mudança, agir enquanto espera, acreditar que é possível e agir diante das possibilidades que surgem. Acredito que essa pode ser uma estratégia pertinente para pensar a relação entre a educação e o racismo, buscando um jeito de caminhar que permita construir uma educação que de fato seja transformadora, ou seja, uma educação antirracista e decolonial. Nesse sentido, discuto neste capítulo, a educação antirracista, enquanto um projeto decolonial, um jeito de caminhar que envolve uma escolha consciente, tendo por base a interculturalidade crítica, com vistas a enfrentar as colonialidades, como um meio para romper os obstáculos que sustentam para a manutenção de uma lógica excludente e desigual nos mais variados planos.

3.1 Educação antirracista e a interculturalidade crítica: a construção de um projeto decolonial

Diante de um cenário onde a educação vem sendo utilizada para reproduzir e repercutir um modelo universal de conhecimento, culturas e modos de existir, os esforços para uma desconstrução dessa realidade precisam ganhar maior notoriedade. Considerando este quadro, defendo ser improrrogável a construção de um projeto decolonial nas escolas, que se sustente numa educação antirracista, com base na interculturalidade crítica, a fim de romper os estigmas das colonialidades. Compreendo uma educação antirracista, conforme afirma Cavalleiro (2001, p. 158), como aquela que

[32] Amadeu Thiago de Mello (Barreirinha, 1926-2022) foi um poeta brasileiro, natural do estado do Amazonas, foi um dos poetas mais influentes e respeitados no país, reconhecido como um ícone da literatura regional. O trecho citado é parte do poema: "A vida verdadeira". Disponível em: http://sientopasareltiempo.blogspot.com/2015/10/a-vida-verdadeira-de-thiago-de-mello-de.html. Acesso em: 28 dez. 2022.

> 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 respeitosas.
> 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
> 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história 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 e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Dessa maneira, a educação antirracista envolve uma série de posturas que extrapolam a simples inclusão de discussões temáticas em sala de aula. A partir do que postula a autora, penso nessa educação como uma sequência de mudanças no cotidiano escolar que perpassam por repensar os conteúdos escolares, as metodologias, o planejamento, os relacionamentos, a postura política e social dos sujeitos. Uma educação antirracista exige compromisso e posicionamento político, social, educacional, e mais, enquanto um projeto decolonial, precisa ser construída na coletividade, ou seja, não acontece com mudanças apenas por parte de professores ou de alunos/as, mas exige uma ruptura epistemológica e também cultural, envolvendo os sujeitos e instituições para abrir novos caminhos a um projeto de sociedade que inclua saberes, modos de vida, culturas desprezadas dentro de um modelo único instituído. Essa mudança envolve a estrutura educacional, desde a tenra infância até o ensino superior, precisa envolver um projeto que traga mudança às mentes colonizadas por séculos. Por isso mesmo, a interculturalidade crítica apresenta forte contribuição nesse processo e precisa ser considerada quando se pensa na construção do antirracismo na educação, haja vista que ela compreende:

> Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
> Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
> Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
> Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, pp. 10-11 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

Assim, a interculturalidade crítica, proposta pela autora denota uma ação que visa promover transformações na maneira como são compreendidas as relações a partir das diferenças, sejam elas raciais, culturais, sociais. Propõe que diante destas diferenças haja um relacionamento de troca mútua, onde seja perceptível a importância de todas as formas de existir. Tal ação confronta diretamente as bases das colonialidades, haja vista, que impulsiona o desvelamento das desigualdades presentes na sociedade, no sentido de romper tais estruturas que segregam. Posto isso, e diante dos enormes desafios para que seja de fato uma realidade, a interculturalidade se traduz em um espaço de luta contra as estruturas racistas e discriminatórias, por isso uma aliada fundamental à construção de uma educação antirracista e não pode ser desconsiderada, quando se pensa em um projeto decolonial.

Considerando o exposto acima, cabe relembrar que, em primeiro lugar, não há como iniciar um caminho antirracista sem reconhecer o racismo como um problema da sociedade, ou seja, se acredita viver numa democracia racial, que as atitudes racistas constituem casos isolados, ou ainda que "essa coisa de racismo" é um grande "mimimi". Para a existência de uma educação antirracista, é preciso reconhecer o racismo como um problema presente em todas as estruturas sociais, intimamente ligado a insistência das colonialidades, e, por isso a interculturalidade crítica é importante nesse processo, uma vez que convoca a sociedade a repensar e recriar suas práticas para os diversos modos de ser e viver (WALSH, 2001 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Esse reconhecimento é o primeiro grande passo para a busca de ações para romper o silenciamento do racismo no espaço escolar. Não se pode mais aceitar que o racismo nesta sociedade seja ignorado, pois, é justamente essa postura que agrava e dificulta sua superação. Diante da insistência em teses negacionistas sobre o racismo brasileiro, cabe questionar:

> Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? (GOMES, 2010, p. 104).

Tais questionamentos fervilham na minha mente de professora da educação básica, que durante anos na academia e dentro da escola não havia me dado conta de tantas lacunas no que diz respeito ao conhecimento da história negra no Brasil. De fato, somente a partir de caminhos formativos, me vi diante de situações que me confrontaram a pensar sobre o racismo, então

consegui enxergar tais lacunas. Os caminhos de formação chegaram primeiramente a me inquietar durante a segunda Licenciatura em Pedagogia, por influência de reflexões proporcionadas em algumas disciplinas[33], reverberando inclusive no interesse em realizar esta pesquisa. Mais tarde, ao entrar no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), as leituras a que tive acesso por meio das disciplinas foram me conduzindo a um amadurecimento na questão e me colocaram em contato com outras perspectivas e saberes. A oportunidade de participar do Grupo de Estudos "Etnicidades, Relações Raciais e Educação", coordenado pelo professor Dr. José Valdir Jesus de Santana[34], me pôs em contato com referências fundamentais para desvelar as colonialidades na minha mente, assim como a disciplina "Interculturalidade, didática e ensino" no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn[35], da UESB, ministrada pelo referido professor.

Destaco ainda, os momentos de participação nas *lives*[36] do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais, sob a coordenação da professora Drª. Dinalva Macêdo[37]. Em um desses momentos, realizado em 18 de maio de 2021, com a temática: "Por uma Educação Decolonial e Antirracista"[38], pude ouvir o professor Luís Fernandes Oliveira[39], o que demarcou meu percurso formativo sobremaneira por tratar de forma objetiva a questão decolonial, contribuindo para ampliar meu olhar sobre esse campo de estudos. Tive a oportunidade ainda de participar de maneira mais ativa, sendo convidada pela professora coordenadora do Grupo de Estudos para mediar a *live* do dia 05 de julho de 2022[40], na realização do quarto encontro

---

[33] Curso realizado na UESC, modalidade EaD, concluído em agosto de 2021. Descrevo esse percurso e seu impacto em meu despertamento étnico-racial na introdução deste trabalho.

[34] Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado acadêmico) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em ENSINO da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Tem se dedicado aos estudos no campo das relações étnico-raciais e na relação da decolonialidade e educação.

[35] Cursei a disciplina na condição de aluna especial, no segundo semestre de 2021.

[36] Devido às limitações em encontros presenciais provocadas pela pandemia da Covid-19, tornou-se muito comum, a partir de 2020 a realização de eventos *on-line*, assim como cursos de formação.

[37] Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Professora Permanente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde 2017, vinculada à linha 2 de pesquisa, Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Se destaca como mulher branca que tem se dedicado na construção de estudos voltados a pensar a diversidade a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica.

[38] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PqgwyS2U5iI&t=2728s. Acesso em: 26 dez 2022.

[39] Professor Associado II do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e professor do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da UFRRJ. Desenvolve pesquisas na área de Relações Raciais e Pedagogia Decolonial. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Raciais e Educação, Didática antirracista e Pedagogia decolonial. O professor é uma das principais referências no Brasil em estudos envolvendo antirracismo e decolonialidade na educação.

[40] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xESaNPBdYWc&t=35s. Acesso em: 26 dez 2022.

formativo do curso “Educação, Decolonialidade e Quilombos: possibilidades para a transgressão dos currículos e das práticas educativas”, sob o tema: “Diáspora africana e educação das relações étnico-raciais nas escolas”, ocasião em que foi possível ampliar o conhecimento na temática através do diálogo entre mulheres negras pesquisadoras decoloniais. Nesse sentido, destaco a importância da formação para tornar a questão étnico-racial de fato significativa na trajetória docente.

A partir de caminhos formativos vem à tona questões que na docência podem passar despercebidas, como o racismo e as colonialidades, presentes no espaço escolar e até mesmo a ação de identificá-las nas práticas pedagógicas e sociais. Percebo que a educação antirracista só pode ganhar espaço quando a escola definitivamente reconhecer o racismo presente no seu cotidiano. Esse reconhecimento é fundamental para que se possa traçar metas e ações para o seu enfrentamento e rompimento, afinal “[...] como é possível um trabalho de base, onde por um lado se desumaniza negros e negras e, por outro, se nega a existência dessa desumanização?” (OLIVEIRA, 2020, p. 23). Esta questão precisa permear o cotidiano escolar, haja vista que vários documentos como as DCNERER (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), 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 (2013), vêm apontando o caráter racista da sociedade brasileira e traz procedimentos e ações que precisam ser implantadas num chamamento coletivo ao poder público, instituições, professores/as para a transformação desta realidade.

Para Gomes (2010) o racismo presente nas escolas precisa ser compreendido como um problema pedagógico, e, portanto, os/as professores/as são convocados a pensar pedagogicamente a resolução, enfrentamento, discussão deste tema no cotidiano escolar. Destaco ainda mais, por seu caráter estrutural, como venho discutindo, a superação ao racismo nos mais variados espaços, entre eles a escola constitui-se em um grande desafio. Enquanto um problema pedagógico, um questionamento surge e é importante pensar sobre ele com muita seriedade, afinal “[...] que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo” (GOMES, 2005b, pp. 152-153). Ao mesmo tempo que questiona, a autora exprime um caminho possível para a resolução da emblemática situação que se observa nas escolas.

Nessa perspectiva, o combate ao racismo e consequentemente o desenvolvimento de um projeto decolonial com a construção de uma educação antirracista, exige da escola ações

conjuntas, um movimento coletivo que conduza ao reconhecimento de que “o antirracismo é uma luta de todas e todos” (RIBEIRO, 2019, p. 15). Assim, precisa de uma imensa articulação, o movimento isolado de alguns/algumas professores/as pode até surtir algum efeito, mas não é suficiente para desvelar a problemática racial. Além disso, importa compreender que o caminho para uma educação antirracista requer reconhecer que este pressupõe aprender a enfrentar situações conflituosas, isto porque

> Quando refletimos sobre as possibilidades e tensões de uma didática antirracista, uma das coisas que podemos destacar é que, na discussão racial, os professores também são aprendizes. Eles não têm a fórmula pronta quando estão em sala de aula, pelo contrário, na maioria das vezes, no combate às situações de racismo, eles devem sondar o campo de atuação, perceberem sentimentos, dores, medos, culpas, tristeza, agressividades, ou seja, sentimentos e percepções tanto de estudantes como do próprio docente. Ao fim, eles precisam aprender a desaprender e reaprender cotidianamente o trato com a crueldade do racismo (OLIVEIRA, 2018, p. 13).

A construção de uma educação antirracista envolve um conjunto de ações que questionam a própria história de formação profissional e de vida, conduzem a pensar sobre realidades que sempre foram desconhecidas e ignoradas intencionalmente a fim de perpetuar uma lógica social/racial dualista que sempre imprimiu o bom/mau, superior/inferior, sem mostrar quaisquer possibilidades de mudanças nessas estruturas raciais/sociais. Aqui a intenção de estabelecer as colonialidades, em especial a colonialidade do saber e do ser é bem evidente, as quais precisam ser rompidas por meio da interculturalidade crítica, num contexto que proporcione enfrentamentos às desigualdades identificadas com vistas a construção de relacionamentos onde seja recíproca a troca de conhecimentos, culturas, ideias e visões de mundo, ou seja, “é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (CANDAU, 2008, p. 54).

Nesse ínterim, professores/as, profissionais que estão na linha de frente da educação escolar, precisam ser vistos como seres que vivenciaram e vivenciam os enlaces do racismo e precisam de mudanças na forma como pensam, planejam e constroem os seus processos pedagógicos, perpassando por sua visão de mundo que carrega os ranços do racismo ao longo de sua história de vida. Assim, “os docentes são mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existente nos espaços escolares e na sociedade” (OLIVEIRA, 2018, p. 4). Tal ação inicia-se com o desvelamento do racismo na sua própria história, seguida da análise de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Por isso, deve-se considerar que "[...] é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais" (CAVALLEIRO, 2005, p. 14), ou seja, estes profissionais precisam de apoio necessário para que consigam repensar suas práticas pedagógicas, por isso essa construção deve acontecer de forma articulada entre as redes de educação, nas esferas federal, estadual e municipal e envolver todos os sujeitos da escola nessa discussão/construção.

Conforme sinaliza Cavalleiro (2001) a reflexão sobre a condição racista da sociedade que chega até o cotidiano das escolas é um elemento importante e essa ação é de fato fundamental, pois "Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola" (CAVALLEIRO, 2005, p. 11). A construção de uma educação antirracista requer da escola o rompimento do silenciamento sobre a questão racial, é necessário que essa reflexão seja realizada de maneira aberta nesse espaço de modo a perceber as consequências que provoca. Nesse sentido "Para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas" (CANDAU, 2020, p. 681), assim percebe-se que somente a partir destas reflexões poderão surgir propostas de enfrentamentos.

Não se pode esquecer que discutir a construção de um projeto decolonial, como é a educação antirracista, pressupõe questionar a formação (inicial e continuada) dos/as professores/as e dos demais profissionais da escola, os quais interagem cotidianamente com professores/as e alunos/as. Cabe pensar que uma educação antirracista não é restrita ao trabalho que ocorre dentro da sala de aula, embora seja neste ambiente que as ações mais diretas acontecem. No entanto, quando a escola começar a perceber a importância do trabalho em conjunto com todos os sujeitos é que as transformações ocorrerão com maior efeito. Assim,

> Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas (CAVALLEIRO, 2005, p. 13).

Considerando esse contexto, percebe-se o quanto as relações estabelecidas por meio do período colonial foram responsáveis por determinar desigualdades na maneira como os

diferentes grupos humanos são reconhecidos na sua humanidade e importância, e ainda mais, após este período as relações de poder continuaram sendo reforçadas de forma explícita e implícita, através das colonialidades, perpetuando padrões de poder em toda a sociedade. Portanto, há uma necessidade de pensar e estruturar ações decoloniais, pois "mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade ficou como algo enraizado nos sujeitos que, embora não mais colonizados juridicamente, carregam em si o sentimento da subalternidade em relação ao que conhece, como obedece e ao modo de ser e estar no mundo" (SOUZA, 2013, p. 108). Essa relação colonial que visa reforçar a todo momento a inferiorização de determinados grupos raciais/sociais, não poderá ser rompida sem um esforço conjunto, neste viés uma mudança na mentalidade escolar poderá somar muito nessa luta, afinal, ao romper os silenciamentos, a negação, investir numa educação antirracista e intercultural crítica, a escola poderá criar mecanismos de enfrentamento e cuidado a públicos que sofrem com inferiorizações provocadas por ações que objetivam reforçar os tentáculos das colonialidades.

Ressalto ainda, "existe a necessidade de um diálogo intercultural com o objetivo de fortalecer as identidades que foram negadas, que historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização, pois esta negação naturalizou a diferença e ocultou a desigualdade social" (CRUZ, 2021, p. 121). Por isso, o desenvolvimento de uma educação antirracista não pode ser entendido somente no plano conceitual, ou seja,

> Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada (GOMES, 2005b, p. 152).

As bases para uma educação antirracista respondem aos efeitos da colonialidade, por isso mesmo constitui um projeto decolonial, ao que perpassa pelo entendimento da escola como extensão da sociedade, afinal neste ambiente as desigualdades sociais e raciais reverberam de diferentes maneiras nos relacionamentos estabelecidos, seja entre os/as alunos/as, entre professores/as e alunos/as e ainda entre os demais profissionais da educação que atuam na escola. Nessa gama de relações uma das visões muito disseminada é o fato de que independentemente de cor, raça ou qualquer outro critério social ou racial, todos são iguais. Assim, o discurso da igualdade na escola, muitas vezes se perpetua como uma estratégia para encobrir o desconforto de tratar das diferenças, ação que por si só é conflituosa. Para Gomes (2001, p. 87)

> Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc. [...] A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí sim estaremos articulando Educação, cidadania e raça.

A autora sinaliza a importância do reconhecimento e utilização das diferenças para estabelecer diálogos no contexto escolar, valorizando cada um como é e com o que traz. Ao estabelecer um modelo de conhecimento e desprezar outros saberes a escola se fecha para a promoção de uma educação que seja de fato democrática. É limitante afirmar que as diferenças não podem nos separar, importa incluí-las na escola, discuti-las e perceber as desigualdades que desencadeiam, buscando superá-las. A autora escreve esse texto, nos idos de 2001, impressiona percebermos que mais de 20 anos depois ainda temos uma escola que não superou essa característica. Quantos estudos, pesquisas precisarão ser realizadas para que se possa viver essa realidade na prática? Quando as redes educacionais vão se abrir para atender essas demandas, pensando e buscando possibilidades para a superação do racismo na educação? Dito isso é inegável a necessidade e urgência de um projeto decolonial, como o desenvolvimento de uma educação antirracista, que contemple a interculturalidade crítica, indissociável à realização deste projeto, pois esta

> [...] questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas (CANDAU, 2020, p. 681).

Portanto, esse projeto decolonial, assim representado quer a abertura para possibilidades diversas de mundo, conhecimentos, sujeitos, a partir do diálogo constante entre as epistemologias, e ainda o resgate das existências que ao longo do tempo foram desconsideradas. Tal como afirma Cavalleiro (2001), promover ações que permitam o reconhecimento e valorização identitária dos/as alunos/as pertencentes a grupos minoritários é um dos princípios de uma educação antirracista. Isto não se conquista sem esforço, e tal ação precisa ser planejada, ter uma intencionalidade, sob o risco de ao tentar promover igualdade gerar mais discriminação e fortalecer o racismo, pois, para que isso aconteça a diversidade racial precisa ser trabalhada de maneira a gerar o reconhecimento positivo (CAVALLEIRO, 2001). Isto deve ser realizado com bastante cuidado. Para Gomes (2001) a escola em muitas ocasiões privilegia trabalhar a

visão do negro sob uma perspectiva de violência, mostrando pessoas negras em situações degradantes e excludentes. Entretanto antes a escola deveria problematizar tais questões a fim de possibilitar um reconhecimento racial positivo para esse público, principalmente, nos estudantes negros.

Ainda, uma educação antirracista, requer que em suas práticas, a escola traga a história de personagens negros que se destacaram nas diversas áreas como forma de construir esse reconhecimento positivo da raça negra, podendo utilizar-se da própria história dos estudantes negros e das suas famílias, valorizando-os como sujeitos do conhecimento. Nesse contexto,

> Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional – e assim diminuir o débito para com a população negra – é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a)reconhecimento da problemática racial na sociedade; b)desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando a construir projetos de vida (CAVALLEIRO, 2001, pp. 148-149).

Tal mudança na forma de abordagem da história negra é de fundamental importância para que os grupos subalternizados historicamente possam recuperar o lugar de protagonismo na história. A educação vem privilegiando uma perspectiva que conta a história hegemônica branca, europeia, tornando a história de outros grupos raciais silenciada e, portanto, desconhecida, criando visões deturpadas de sua historicidade sendo relacionada a enfoques sociais negativos que não promovem admiração, antes subalterniza cada vez mais os indivíduos. Nesse sentido, “Somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento” (CANDAU, 2020, p. 681). Por isso, a educação antirracista, pensada por meio da interculturalidade crítica propõe uma educação para a negociação, considerando todas as formas de ser, pensar e existir, empoderando os que insistentemente vem sendo colocados a margem.

Esta realidade confirma a persistência das colonialidades, o que conduz a refletir sobre a decolonialidade como uma proposta de enfrentamento que somada aos pressupostos de uma educação antirracista e intercultural, pode conduzir a formação de uma educação que contraponha a hegemonia de saberes, que influenciam o ser e o viver. Ora, diante do cenário do racismo estrutural na sociedade brasileira fortalecido por meio das colonialidades que persistem em existir, é mais que necessário pensar em projetos decoloniais na educação. E, é importante lembrar que “[...] o eurocentrismo funciona como um *locus* epistêmico de onde se

constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos" (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7). Nesse sentido, a educação escolar tem uma importante contribuição, pois neste espaço pode haver abertura para discussão das posições sociais de forma crítica e pode ser dada a abertura para conhecer realidades ignoradas por ação da colonialidade. E mais, não esquecendo que:

> A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles (GOMES, 2020, p. 227).

Assim, decolonizar compreende a ação de questionar, desestabilizar uma lógica já estabelecida e fundante, e é justamente por isso que "os tempos difíceis que atravessamos, por esse mundo afora, nos leva a ter certeza de que precisamos descolonizar, desescravizar ideias, gestos, atitudes, comportamentos" (SILVA, 2019, p. 18). Por meio dessa busca de uma nova guinada no pensamento e compreensão de mundo, a contribuição da escola é fundamental. Gomes (2020) afirma que foi em espaços como esses que o pensamento hegemônico mais se estruturou e consegue se perpetuar avançando para outros espaços sociais. Ressalta ainda ser fundamental que haja uma transformação na maneira como se concebe a formação e construção do conhecimento, principalmente porque na escola há uma forte influência das bases coloniais.

Essa realidade, traz um chamado, pois "É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos" (SANTOS, 2001, pp. 106-107). Porém, isso só será possível a partir do momento que mudanças estruturais ocorram na escola, o que depende de um conjunto de fatores. Nesse sentido, a efetivação de novas experiências que contemplem o diálogo intercultural pode conduzir a uma mudança no roteiro pré-estabelecido.

Cavalleiro (2001) afirma que a escola é um ambiente propício para o desenvolvimento de relacionamentos que respeitem as diferenças raciais. Da mesma forma, para que essa educação ocorra com efeito, a escola precisa reconhecer que abriga uma imensa diversidade e somado a isso, a presença de educadores que se comprometam com o tratamento das questões raciais, esse conjunto certamente conduzirá a uma educação antirracista, que pode contribuir de forma decisiva para transformações no ambiente escolar.

Considerando a urgente necessidade de promover avanços no trato das questões raciais na escola, Gomes (2005b) expõe algumas estratégias: 1-A promoção de momentos em que professores possam conhecer experiências que são realizadas por outros colegas e vem alcançando êxito; 2-Aproveitar esses momentos de socialização como meio para trocar informações e indicações de material para o trabalho pedagógico, como uma maneira de aprender com colegas que já vem realizando um trabalho; 3- Realizar trabalhos entre escolas, como uma forma de promover ações conjuntas, em rede; 4- Criar parcerias com universidades, através de projetos de extensão, por exemplo, que objetivem mapear trabalhos de docentes em relação a questão racial nos municípios e promover oportunidades de reuniões em que os próprios docentes possam explanar sobre as ações realizadas; 5- Conhecer as lutas empreendidas pelo Movimento Negro. Estratégias como estas podem promover maior interação não apenas entre uma escola, mas formar redes de conhecimento comprometidas em trabalhar a diversidade étnico-racial no espaço escolar, contribuindo na construção da educação antirracista.

Essa aproximação de trabalhos empreendidos nas escolas é de suma importância e pode desencadear o surgimento de novas ações, em estímulo ao que se conhece, afinal "Quantas vezes temos vontade de conhecer um trabalho interessante de uma colega ou de um grupo de colegas e somos barrados pela rigidez do tempo escolar!" (GOMES, 2005b, p. 153). Por isso enfatizo que pensar uma educação antirracista é pensar numa transformação do cotidiano escolar como um todo e não apenas o trabalho realizado nas salas de aula, o que envolve repensar até mesmo a organização do tempo dentro dos moldes determinados. Às vezes, na ânsia de cumprir os conteúdos estabelecidos, os quais muitas vezes são impostos aos professores/as, se deixa de fora questões que afetam diretamente o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, como as consequências geradas pelo racismo e que não são sequer identificadas, quiçá discutidas, mas estão ali presentes afetando a todos/as, em especial os alunos e alunas negros/as.

Insisto na urgência de repensar a educação antirracista para além de conteúdos, pois promover discussões em relação ao racismo na escola é uma ação que manifesta "as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos" (OLIVEIRA, 2020, p. 14). Justamente por isso a escola não pode ignorar a discussão do racismo e suas consequências, pois, o silenciamento afeta a formação dos sujeitos na sua intimidade, e as iniquidades que o racismo provoca se expressam suscitando comprometimento ao desenvolvimento desses sujeitos enquanto pessoas, e logicamente

enquanto alunos/as, trabalhadores/as, enfim, adultos que carregarão uma gama de dores externadas na baixa autoestima e problemas de relacionamento.

> Enfim, pensar numa didática antirracista é, fundamentalmente, enfrentar medos, sofrimentos, angústias, negação do próprio ser, questionamento de experiências vividas intensamente pelos sujeitos. E essa ordem de ação didática, como dissemos, não pode se restringir ao cognitivo, pois a ação didática antirracista nos mobiliza a propor uma mudança profunda, ao mesmo tempo cognitiva e emocional. Não basta dizer repetitivamente, com exemplos ou com denúncias, que uma criança ou jovem negra, que não se considera como tal, precisa de um reconhecimento e se reconhecer. A mudança numa educação antirracista, só pode acontecer, se a mesma criança ou jovem negra, conseguir superar medos, angústias e saber – sentindo - dos riscos e possibilidades de se assumir negra numa sociedade racista. Esta operação não se estabelece na ordem simples do discurso ou através de uma técnica (didática) racional e planejada, pois o racismo não é somente pensado, mas, fundamentalmente, sentido enquanto dor, enquanto violência emocional que compromete a integridade e a dignidade humana (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Práticas pedagógicas antirracistas precisam considerar que a questão racial engendra um conjunto de dores que constituem a formação do sujeito enquanto pessoa e tocar nessas questões é tratar de elementos que movem a razão, consequentemente o emocional, “em outros termos, o questionamento do ser, tanto entre educadores como entre educandos” (IDEM, 2018, p. 9). O que uma educação antirracista busca, há tempos, é alterar a ordem das coisas, que, influenciadas por processos históricos naturalizam as desigualdades, pois “A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUZA, 1983, p. 19). Toda essa lógica construída historicamente vem sendo perpetuada de forma estrutural, conduzindo a naturalização da inferiorização de grupos sociais definidos como subalternizados, dos quais vem sendo retirados direitos fundamentais como meio de manter uma estrutura de poder que se sustenta na desumanização e segregação. Portanto, torna-se urgente aproximar a educação e a interculturalidade crítica, afinal, esta “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). Assim, oportunizando outra forma de conceber a história pode se criar rumos, não mais de inferioridade, mas de representação.

Por isso “[...] a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada” (OLIVEIRA, 2018, p. 6). Essa é uma tarefa que para ser realizada precisa de união de forças, envolvendo não somente a ação da escola de forma isolada, mas, sua atuação enquanto instituição política e social. Assumir essa luta e buscar

meios para o desenvolvimento de uma educação crítica pode alterar estruturas raciais e sociais que convergem para uma realidade desumana e cruel. Dentre várias ações que podem ser implementadas, algumas diretamente ligadas ao trato pedagógico podem envolver

> ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfocar a necessidade de reduzir os preconceitos e buscar igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos etc. (MUNANGA, 2010b, p. 53).

Diante dessas discussões fica evidente que instituir uma educação antirracista, como um projeto decolonial pressupõe pensar e agir por meio da interculturalidade crítica, que permite contrapor as lógicas coloniais e por isso mesmo compõe um jeito de caminhar ainda desafiador. Justamente por causa disto, ela deve ser cada vez mais valorizada e a luta para sua implementação deve ser constante. Quanto mais se desenvolve e atinge os espaços escolares, há mais chance de redução das desigualdades raciais, uma vez que permite aos indivíduos racializados pensarem sobre sua condição racial/social e conquistarem maior autonomia sobre pensar sua identidade e reconhecer-se nela. Uma educação antirracista, pode contribuir para que estudantes negros/as possam reconhecer-se na identidade e orgulhar-se dela. Sim, essa identidade precisa ser construída. Como afirma Souza (1983, p. 77) “Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Sabe-se que

> Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, 2005, p. 187).

Dessa maneira, os/as alunos/as pertencentes a grupos subalternizados socialmente precisam compreender sua condição e as razões históricas, políticas, sociais e econômicas dela, a fim de que consigam pensar criticamente a questão racial. Assim, a educação antirracista compreende um jeito de caminhar que precisa ser implementada não como possibilidade, mas como uma necessidade urgente diante de uma sociedade que vive sob uma estrutura racista, a qual age de forma estratégica e organizada, desumanizando os sujeitos de determinados grupos raciais a fim de manter o poder nas mãos de grupos privilegiados. A educação, portanto, tem um papel fundamental na luta por essa desconstrução, “precisa-se, com urgência, combater

estigmas e valorizar diferenças" (SILVA, 2019, p. 18) e, os educadores/as, tem um papel importante nesse processo, pois

> A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (GOMES, 2005b, p. 154).

Pensando nessa mudança me animo em questionar a escola pública, promovendo um trabalho de pesquisa junto a professores e professoras, num sentido de permitir provocar reflexões que os conduza a perceber o racismo presente em si próprio, na escola, em seu contexto de vida pessoal, social, profissional, e principalmente, que ao pensar sobre isso, possam, conjuntamente, criar bases para a construção de um projeto decolonial: uma educação antirracista.

3.2 Decolonialidade e educação em estudos no Brasil

Transpor o caráter eurocêntrico e hegemônico da educação, é extremamente necessário e urgente, como demonstrado até aqui. Tal exercício, mostra-se desafiador, mas encontra como um forte aliado o pensamento decolonial, o qual contribui para fortalecer novas posturas que considerem outros modos de ver e perceber o mundo, diferente do usual que somente fortalece os muros coloniais através da manifestação das diversas faces das colonialidades. Os estudos decoloniais são considerados ainda recentes no Brasil, mas vem apresentando crescimento e enorme relevância no campo da educação, no meio acadêmico e em práticas realizadas em espaços escolares e não escolares. A fim de consolidar uma educação antirracista, a decolonialidade se mostra como uma base teórica e prática que possibilita e fortalece novas experiências.

Essa importante relação entre a decolonialidade e a educação vêm se materializando em estudos e em práticas disseminadas por alguns pesquisadores no Brasil, em especial no campo das relações étnico-raciais, com vistas a construção de uma educação antirracista. A seguir apresento algumas experiências concretas que tem mobilizado a decolonialidade para pensar uma educação antirracista, representando o esforço de intelectuais brasileiros em demonstrar novas possibilidades de viver e conhecer, o que permite um caminho para insurgir.

Na obra “Pedagogias Decoloniais no Brasil”, o professor Luiz Fernandes Oliveira (2021), realizou um exaustivo estudo, analisando pesquisas realizadas entre 2010 e 2020, situando o lugar da decolonialidade em produções acadêmicas[41]. Seu esforço ajuda a perceber que este campo de estudo vem ganhando cada vez mais espaço na área de educação. Há, portanto um movimento real que visa elucidar novos pensamentos e formas de conceber o conhecimento não somente de leituras advindas do pensar eurocêntrico – moderno. O referido autor conseguiu identificar produções como dissertações, teses, artigos, elencando a presença das pedagogias decoloniais em variadas temáticas como: Educação de crianças, Educação de Jovens e Adultos, Educação ambiental, Formação docente, Didática, Gênero, Educação popular, Ensino de artes, Educação do campo, Teoria decolonial, Currículo, Indígenas e Relações raciais. Esta última abordarei com maior ênfase, dada a proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa.

Importa destacar que o trabalho empreendido por Oliveira (2021) cumpre um papel fundamental de destacar o esforço de diversos pesquisadores em construir um novo modo de pensar e construir conhecimento, com base em uma pedagogia decolonial que reconhece os enlaces das colonialidades ao longo da história, sendo estes trabalhos um conjunto que leva a compreensão da necessidade da construção de um mundo a ser pensado sob outras perspectivas, do que ao longo do tempo foi desconsiderado como valorativo.

No período pesquisado pelo autor, as “Relações raciais” foi a temática com maior recorrência nas pesquisas em educação apresentando relação com a decolonialidade, perfazendo um total de 54 trabalhos, num achado geral de 170, seguida da temática “Indígenas” com 39 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos, o que comprova a importância desse debate e da necessidade de pensar o racismo/antirracismo sob outras lógicas. Os trabalhos relacionados foram realizados em diferentes contextos, mas possuem em comum o fato de buscarem uma análise que se comprometa com a decolonialidade, ou seja, com uma maneira outra de criar possibilidades na construção de conhecimentos.

As pesquisas trazem experiências realizadas utilizando as lentes decoloniais para construção e/ou interpretação/análise nos trabalhos realizados, seja em espaço escolar, na educação superior ou ainda em espaços não formais de educação. Relata experiências realizadas na educação básica, com proposições didáticas que rompem com atividades de valorização do conhecimento hegemônico, com ações inovadoras que procuraram visibilizar práticas,

[41] Em 2018, o referido autor lançou a obra “Educação e militância decolonial”, importante referência para pensar a educação antirracista pelo viés decolonial – (OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. 1 ed. RJ: Editora Selo Novo, 2018.).

experiências de leitura, análises de textos, experiências didáticas com vistas a perceber o conhecimento popular, negro, feminino, rompendo a lógica eurocêntrica, acesso a textos não comumente utilizados no espaço escolar, análise de atividades que extrapolam a educação formal (escolar) como propostas reais de desenvolvimento de pedagogias decoloniais. Evidencia práticas comunitárias que se constituem em práticas de construção de conhecimento. São temas das pesquisas nesse campo: a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares, experiências desenvolvidas na educação escolar quilombola, em espaços não formais de educação envolvendo análise de práticas educativas em ambientes não-escolares, como terreiros, espaços comunitários e outros. Dada a proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, destacarei com maior ênfase alguns trabalhos localizados no campo das relações raciais que foram desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que desenvolvo a presente pesquisa. Neste contexto específico, o autor chegou a cinco dentre as 54 obras. (Quadro 1)

Quadro 1. Trabalhos envolvendo a Pedagogia Decolonial realizados nos anos finais do ensino fundamental

TIPO	TÍTULO/AUTORIA/IES	ANO
Dissertação	1. Michele Guerreiro Ferreira. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. UFPE.	2013
Dissertação	2. Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho. **E cai a máscara... para descolonizar a educação das relações étnico-raciais**. UNIRIO.	2013
Dissertação	3. Luciana Ribeiro de Oliveira. **"Não sou negro de alma branca": diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura**. UNIRIO.	2017
Dissertação	4. Valéria Paixão de Vasconcelos Nepomuceno. **Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais**. UNIRIO.	2017
Artigo	5. Eugenia Portela de Siqueira Marques. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar**. UFMT.	2014

Fonte: Produzido pela autora, adaptado de Oliveira (2021, pp. 122-124).

As pesquisas acima citadas contribuem para pensarmos uma educação das relações étnico-raciais em contexto escolar sob o viés decolonial, visando ampliar as lentes de interpretação para os preconceitos e racismos que circundam a escola brasileira.

A pesquisadora Michele Guerreiro Ferreira (2013) objetivou compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares através do olhar de professore(a)s de escolas situadas no meio rural por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao escolher pesquisar em escolas do campo, trabalhou em um espaço que sofre a invisibilidade e silenciamento e precisa constantemente lutar pela constituição de uma identidade própria, fugindo dos estigmas eurocêntricos e urbanísticos que

lhes são constantemente atribuídos. A autora conclui que há uma necessidade de romper com estruturas que hierarquizam o saber e decolonizar os currículos e as práticas pedagógicas promovendo a ampliação de uma desobediência epistêmica, haja vista que os resultados apontam que no caminho de construção de uma política curricular, há avanços, mas também retrocessos na consolidação de uma educação antirracista e intercultural.

No estudo empreendido por Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho (2013) privilegiou o conceito de colonialidade por considerar seu potencial crítico para a discussão das relações sociais, educacionais e étnico-raciais. Por meio de uma pesquisa exploratória, realizada através de questionários semiestruturados aplicados aos alunos e professores de turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental II, a pesquisadora utilizou de intelectuais da decolonialidade para realizar as leituras críticas dos dados encontrados. Concluiu que de um lado a colonialidade se encontra muito presente, por meio dos conhecimentos que são vistos nas escolas, porém de outro percebeu que a decolonialidade oferece um campo fértil para conduzir a um trabalho educativo que se mostre mais democrático e seja de fato antirracista. Aponta para a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção de uma educação decolonial e intercultural no Brasil, haja vista que contribuem no reconhecimento de saberes que são ocultados e invisibilizados pela colonialidade eurocêntrica ocidental.

A dissertação produzida por Luciana Ribeiro de Oliveira (2017) teve como objetivo, primeiro, analisar os materiais pedagógicos do Projeto denominado “A Cor da Cultura” e observar as possíveis contribuições das práticas pedagógicas utilizadas por duas professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e História de uma escola municipal que atuam em turmas do ensino fundamental II, pois fazem uso dos materiais do projeto como um recurso para uma educação intercultural crítica e decolonial buscando cumprir o que predispõe a Lei n. 10.639/03. A investigação tomou como base estudos sobre decolonialidade e interculturalidade crítica buscando entender de que maneira os materiais do projeto e a forma como as professoras se apropriam deste conteúdo podem contribuir para que reflexões políticas, sociais e epistêmicas, sob uma perspectiva decolonial, sejam colocadas em sala de aula. Percebeu que a utilização do material unida a uma prática militante das professoras se mostrou profícuo no trato da questão racial proporcionando reflexões críticas que contemplavam o racismo, o machismo, a violência contra a mulher e a desigualdade racial, no entanto, conclui que mesmo apresentando um caráter decolonial, os materiais utilizados pelas professoras e suas práticas precisam ainda de ampliação para que cumpra com mais efeito o papel de descolonização dos pensamentos, em especial no que diz respeito a produção do conhecimento e construção de identidade.

A pesquisadora Valéria Paixão de Vasconcelos Nepomuceno (2017) objetivou analisar as Práticas Pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais em estudos com alunos e professores de ensino fundamental de duas escolas do município de Nova Iguaçu, em turmas do 6º e 7º anos, com a expectativa de reconhecimento da diversidade étnico-racial e da cultura brasileira, por meio dos aspectos da Lei n. 10.639/03. A leitura realizada pela pesquisadora considera as bases teóricas decoloniais a fim de desconstruir as colonialidades identificadas e fortalecer a decolonialidade. Concluiu que diante do cenário de desigualdade racial e social, a mobilização a partir de uma educação decolonial pode ser uma ferramenta para transformação.

As pesquisas realizadas despertam para a relevante necessidade de mudança na maneira como pensar a educação das relações étnico-raciais no Brasil, assim, por meio de referenciais decoloniais, atentam para o caráter homogeneizador que a educação perpetua e alertam para a pertinência de outras formas de conceber a história. Revelam a forte presença das colonialidades e enunciam a decolonialidade como potente instrumento à transformação. Ao dialogarem com a interculturalidade crítica, as pesquisas demonstram a necessidade de um pensamento outro para que se possa chegar à realidade de um projeto decolonial.

O quinto trabalho realizado nos anos finais trata-se de um artigo. Eugenia Portela de Siqueira Marques (2014) discute pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar das escolas públicas municiais de Mato Grosso do Sul. Demonstra as potencialidades das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 na promoção de uma pedagogia decolonial, haja vista que "As mudanças trazidas pelas legislações questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas, outros saberes, outros modos de ser e de viver" (MARQUES, 2014, p. 554). A autora conclui que apesar do enorme potencial das leis, sua aplicabilidade ainda é desafiadora na realidade escolar e precisa de enfrentamentos que promovam uma educação decolonial que tenha como caráter a democracia e a ética agindo diante da diversidade étnico-racial presente na escola, para que sejam construídas relações mais humanas e menos hierarquizadas. As conclusões da pesquisadora alertam para a relevante mudança que a questão étnico-racial precisa viver no cenário educacional. Mesmo com a existência de dispositivos legais que contemplam a questão, no cenário real, no chão da escola, há grande necessidade de mobilização para que as transformações aconteçam. Este é um movimento desafiador, mas extremamente necessário e que necessita de ações insurgentes para acontecer.

Os trabalhos acima descritos foram realizados por mulheres, três na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), localizada na região sudeste, um na

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), região Nordeste e o artigo produzido por uma pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), região Centro-Oeste. Chama a atenção a baixa incidência de pesquisas no ensino fundamental II e em especial em universidades da região nordeste, evidência que me incentiva e fortalece na realização desta pesquisa, por ampliar o campo das discussões em educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, sob o olhar decolonial.

No contexto de produções intelectuais decoloniais no Brasil, destaco a obra "Decolonialidade, Educação e Antirracismo", resultado do trabalho realizado no Grupo de Estudos e Pesquisas *Educação, Culturas e Decolonialidade* do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus São Gonçalo. Organizada por alguns intelectuais brasileiros que tem se mobilizado a estudar a importância da opção decolonial para a educação com vistas a construção do antirracismo, mostra-se uma importante referência para pensarmos a educação sobre outros vieses. Assim, Ricardo Cesar Rocha da Costa, Eliane Almeida de Souza e Cruz, George Vidipó, Roberto Carlos Costa da Silva e Luiz Rafael Gomes, se debruçaram na organização de uma construção coletiva que contribui para o desenvolvimento de um pensamento decolonial na educação brasileira. Tal obra reforça a atualidade dos estudos decoloniais no Brasil e reflete a materialização na prática da insurgência intelectual para pensar novas possibilidades de pensar e conhecer o mundo.

Quero evidenciar a Parte II desta obra, intitulada "Decolonialidade e educação" que se esmera a pensar no antirracismo como prática decolonial. A educadora Eliane Almeida de Souza e Cruz, reflete diante da realidade das colonialidades presentes no espaço escolar em especial, destacando seu importante papel enquanto "um local onde se constrói novos paradigmas, de mudanças e de ampliação de novas visões de mundo" (CRUZ, 2021, p. 118). Destaca ainda, o cenário onde a escola se constitui em ambiente de disputas entre saberes que são legitimados e outros que são simplesmente desconsiderados. Neste contexto, defende uma Pedagogia Decolonial Antirracista que permite

> Pensar numa educação que tem como objetivo o de educar a si e a/o outra/o, a partir de sua realidade de existência, de seus paradigmas próprios de existência; que as pessoas se eduquem numa perspectiva da ação de protagonismo, que tenham uma atitude ativa/participativa/opinativa/ propositiva, e parte, principalmente, de sua existência/experiência, de sua realidade cotidiana, de seu dia-a-dia (CRUZ, 2021, p. 121).

A produção de obras como essas servem para fortalecer a esperança daqueles que desejam uma educação e uma sociedade diferentes do usual, caracterizados por silenciamentos

e privilégios. Conhecer essas realidades do pensar a educação antirracista por meio da decolonialidade fortalece a luta de quem deseja construir uma realidade diferente e demonstra que ela é possível. No artigo “Reflexões sobre práticas pedagógicas decoloniais”, Guerra, Thomaz e Carvalho (2021) apontam que o esforço em viver a decolonialidade pode ajudar a criar “outras bases para pensar a nós mesmos, onde não ocupemos e nem reproduzamos o lugar colonial. Tarefa difícil, mas sem a qual não poderemos ser nós mesmos” (p. 151). Nesse sentido, compreendo a relevância de obras como estas, que permitem reflexão ampla sobre pensar uma educação que resgate identidades historicamente descartadas e desconsideradas constantemente nos dias atuais. Por meio da opção decolonial torna-se possível perceber os enlaces de um projeto colonial que se perpetua a fim de manter uma hegemonia excludente e cruel. O debruçar-se nessa perspectiva demonstra uma intenção real de libertar-se e libertar para a constituição de uma educação que valorize as diversas maneiras de existir.

Pensar a formação de professores numa lógica decolonial é fundamental para a efetivação de mudanças no rumo de uma educação que tem tido por base a exclusão e produzido desigualdades. Nesta perspectiva, a obra “Pedagogias Decoloniais, Decolonialidades e Práticas Formativas na Amazônia”, organizada por Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (2021), reúne experiências de formação decoloniais e são úteis para fortalecer e comprovar a necessidade de ampliação dessas vivências na educação e no âmbito acadêmico, na reeducação das mentes, na reconstrução das formas de conhecer. As experiências descrevem pesquisas e discussões que vem sendo realizadas no campo da pós-graduação em universidades públicas da Amazônia, desde a formação docente, reflexões teóricas decoloniais e práticas pedagógicas que vem sendo construídas a partir de pedagogias decoloniais.

Abreu e Oliveira (2021, p. 11) afirmam a decolonialidade “como energia e como atitude pujante de luta e resistência, mas também como postura ético-política e teórica que busca parâmetros ‘outros’ de sociedade, inclusive em relação a compreensão de conhecimento”. Portanto, pensar a opção decolonial na educação mostra-se uma ação de enorme impacto e que pode desestabilizar a ordem vigente de uma formação que não é pensada para atender a todas as possibilidades de existência no mundo. Conceber a formação de professores, sob essa lógica é contribuir para a transformação da sociedade como um todo.

Reitero, não intencionei nesta seção descrever de maneira ampla as bibliografias produzidas na atualidade que vem empreendendo esforços em apresentar a decolonialidade na educação e sua relevância, ao contrário, busquei mostrar um campo em ascendência que necessita ser cada vez mais investigado, sabendo que diversas ações no âmbito das reflexões teóricas e também no esforço da consolidação de práticas educacionais seja em espaço escolar

ou em outros vem sendo produzidas e tendem a avançar. Nesse intento, apresento no capítulo seguinte os caminhos de construção da realização desta pesquisa que pretendeu pensar a partir da decolonialidade as práticas pedagógicas de professores/as das Ciências Humanas.

CAPÍTULO IV
"FAZER DECOLONIAL": UM "PROCESSO DECOLONIZANTE"[42] DE PESQUISA

> "O fazer decolonial [...]" se apresenta "[...] não como uma nova metodologia, mas como uma opção, como uma 'outra' forma de conhecer, pensar, ser, fazer e viver" (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 151, tradução nossa).

Pensar no "fazer decolonial" desta pesquisa e na importância de uma "conversa dialógica" com os seus participantes, significa destacar que sou uma pesquisadora que atua como professora da Educação Básica na mesma escola daqueles que compartilharam as suas práticas pedagógicas como uma forma de realizar uma pesquisa com eles e não sobre eles, ou seja, percorrer conjuntamente um "caminho [..], sobretudo, afetivo (capaz de afetar e produzir afetos) que se traça com e em direção ao outro" (MARQUES; GENRO, 2016, p. 336). Portanto, baseada no "paradigma do cuidado" (IBID, p. 331) composto da

> [...] escuta aberta à surpresa, capaz de ouvir o novo sem reduzi-lo imediatamente ao já conhecido, de ouvir – e lidar com - o que não responde necessariamente às questões de pesquisa, o que desestabiliza as hipóteses com que vamos a campo, o que coloca arestas em um trabalho científico que se pretende redondo. Trata-se de uma postura ativa e generosa, de respeito e humildade, em que se ouve o outro que fala sem pressa, sem cortes, sem conversão imediata em texto ou conclusões, que implica maturação da palavra ouvida até que, junto dos demais sujeitos de pesquisa, decida-se o que fazer com ela.

Importa salientar que algumas inquietações emergem das aproximações com esse tipo de "Fazer", afinal, tomei algumas decisões que antecederam a "conversa dialógica" com os participantes, que foram necessárias para construir os objetivos e questões da pesquisa. Entretanto, não se tratou de decisões imutáveis, pois, a "conversa dialógica" pode apontar novos sentidos, desestabilizá-las, provocando modificações, até porque, em colaboração com os participantes da pesquisa outras possibilidades de respostas, novos questionamentos e sugestões poderiam emergir. Nesse sentido, provocando um movimento decolonizante da própria pesquisa, ou seja, outros modos de fazer. Assim a proposta de "Fazer Decolonial", conforme aponta a epígrafe que inicia esta seção, não significa uma nova metodologia, mas uma escolha que representa outra forma de construir o processo da pesquisa, com indagações desestabilizadoras.

[42] O termo é utilizado conforme Santos A. (2020) e representa o caminho realizado na "atuação junto aos participantes" (SANTOS, A. 2020, p. 68).

A perspectiva decolonial fornece pressupostos fundamentais para esta pesquisa, que foi construída a partir de elementos que pudessem confrontar as bases epistêmicas coloniais, as quais separam de um lado o pesquisador e de outro os sujeitos investigados. Assim, propus construí-la com os sujeitos e não sobre estes. Adotar essa perspectiva, me motivou a repensar toda a construção da pesquisa, desde as escolhas epistêmicas, os objetivos, a perspectiva de análises, buscando na condição de mediadora decolonial produzir conhecimentos com respaldo nas bases decoloniais.

Ressalto que uma pesquisa decolonial tem sua base em questões que interessam à comunidade onde a pesquisa se desenvolve (DULCI; MALHEIROS, 2021). Nesse sentido esta pesquisa não se limita a satisfazer a curiosidade desta pesquisadora, mas, ao pensar o antirracismo nas práticas pedagógicas de professores/as, pretendi abordar questões significativas e de interesse dos/as professores/as, escola e comunidade como um todo, haja vista que os racismos presentes na sociedade se encontram no espaço escolar atingindo alunos/as e demais sujeitos que convivem neste ambiente. Assim, promover momentos de reflexões acerca dessa temática na escola é acima de tudo empreender ações antirracistas que podem fornecer meios a construção de uma comunidade escolar que promova o respeito a diferença.

Importa salientar que como pesquisadora não me encontro distante da escola que ora pesquiso e a construção do objeto deste estudo não se deu de forma instantânea e aleatória, dos autoquestionamentos emergiram indagações sobre outras formas "de conhecer, pensar, ser, fazer e viver" (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 151, tradução nossa), ou seja, se propus pensar uma educação antirracista na perspectiva decolonial, então, fez-se necessário eleger modos de fazer "decolonizantes" (OCAÑA; LÓPEZ, 2019).

4.1 Decolonizando a pesquisa: a busca por outros modos de fazer

Esse processo de decolonização da pesquisa não se dá de modo tão fácil e natural, requer um esforço de busca cuidadoso e de desconstrução de processos formativos que sempre insistiram em me guiar a uma aprendizagem hegemônica, arrogante e centrada. França (2020, p. 80) acredita que estamos diante do "nascimento de um novo fazer científico, uma *scienza nuova*, na qual o fazer decolonial tem lugar privilegiado". Para o autor, o pensamento decolonial surge para desfazer a ideia de que a imparcialidade, neutralidade, objetividade e ainda a ausência da subjetividade devem pautar as pesquisas em ciências humanas (FRANÇA, 2020).

Coaduno com este pensamento e propus construir um “fazer decolonial” a partir de um processo decolonizante de pesquisa (OCAÑA; LÓPEZ, 2019).

Empreender um processo decolonizante de pesquisa é ao mesmo tempo realizar um processo de decolonização de conhecimentos padronizados por uma construção eurocêntrica, pois, “O fazer decolonial é justamente um desfazer colonial. Desfazer gêneros, estereótipos, pré-conceitos, etnocentrismos e vicissitudes fortemente arraigados em nosso ser” (FRANÇA; 2020, p. 83). Assim, uma pesquisa que se proponha decolonizadora precisa ser construída se distanciando de qualquer proposta que se baseie em métodos rígidos de instrumentalização que despreze a relação entre o pesquisador e sujeitos, num esforço em aplicar uma relação dialógica, participativa e recíproca entre estes (FRANÇA, 2020). Em se tratando desta pesquisa, essa relação se deve ao fato de que sou professora da escola campo da pesquisa, onde atuo com o componente curricular Geografia, ou seja, na área de Ciências Humanas. Dessa maneira, meu relacionamento com os participantes não é distante da minha vivência profissional, junto com estes teci diálogos a partir de uma realidade por mim conhecida, o que contribuiu no processo dialógico, uma vez que participo desse contexto.

Assim, o “fazer decolonial” será aqui entendido na perspectiva de uma pesquisa participativa decolonial que “valoriza a experiência das/os participantes e permite que os aspectos formativos da relação pesquisadora/or participante e dos acontecimentos possam emergir de maneira fluida” (SILVA; MOURA; SANTOS, 2021, p. 148), ou seja,

> Sendo assim, a pesquisa participativa proporciona a autoria da própria história das/os envolvidas/os, e esse aspecto é algo primordial na continuidade da formação de cada indivíduo. Uma/um participante pode se reconhecer, se identificar, se estranhar, entre outras possibilidades, a partir de cada novo (des) encontro com as reflexões suscitadas pela pesquisa (IBID, p. 157).

Corroboro com Kilomba (2020) quanto trata da riqueza que há no desenvolvimento de pesquisas realizadas entre iguais, ou seja, entre sujeitos que compartilham uma mesma realidade, no caso específico desta pesquisa, professores/as da escola pública que lecionam nos anos finais do ensino fundamental, na área de Ciências Humanas. Assim, essa proximidade manifesta “condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática” (KILOMBA, 2020, pp. 82-83). Dessa maneira, esse conjunto de fatores em comum aproxima e permite maior abertura nas discussões realizadas. Tal decisão confronta o modelo tradicional de pesquisa, que afirma a distância entre pesquisador e participante. Discordo dele, assim como Kilomba (2020), quando enfatiza que tal distanciamento não pode

ser compreendido sempre como “condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal” (p. 83).

Cabe destacar que ao fazer essa escolha, recorro a uma perspectiva que não aponta uma fórmula pronta de como fazer pesquisa, onde a importância está em como ouvir o outro e fazer deste um partícipe na pesquisa e não apenas um investigado. Essa foi minha preocupação desde o início da construção da pesquisa, pensar um caminho que permitisse aos colegas de profissão sentirem-se confortáveis ao ponto de percebem-se de fato como participantes e não meros colaboradores. Assim, escolho para a realização da pesquisa um processo de construção de saberes envolvendo todos os sujeitos numa “conversa dialógica” com um processo de reflexão coletiva. Portanto, “Não se trata de impor interpretações, de extrair informação, mas de refletir conjuntamente” (FRANÇA; 2020, p. 84). Nesse sentido utilizei a perspectiva de Santos A. (2020) para os momentos de busca das informações da pesquisa, denominando-os como “construção de informações”, pois corroboro com a visão do autor ao afirmar que dentro de uma abordagem de pesquisa participativa decolonial não se coleta dados, mas se constrói informações na interação com os participantes. Dado esse contexto, apresento o caminho seguido na construção do processo decolonizante. Enfatizo que apostei na flexibilidade como item importante do processo de construção. Dessa maneira, decidi junto com os participantes as definições da realização das etapas de realização da pesquisa.

4.2 O “processo decolonizante” da pesquisa

Ao iniciar a reflexão sobre o processo decolonizante a ser adotado nesta pesquisa, considero alguns questionamentos de Silva; Moura e Santos (2021, p. 152): “Como visibilizar as vozes das/os participantes? Como não apenas representá-las nos textos? Como criar espaços e formas dessas vozes serem ouvidas? Das narrativas serem construídas?”. Esses questionamentos serviram de base para pensar os espaços para construção das informações que preciso para responder ao objetivo proposto inicialmente.

Na perspectiva do processo decolonizante, ao decidir empreender um fazer decolonial, me coloco não como investigadora a coletar dados, mas enquanto uma “mediadora decolonial”. Para Ocaña e López (2019, p. 159, tradução nossa) “o ‘pesquisador’ não deve ser um pesquisador, mas um ator, um facilitador de processos libertadores, um mediador decolonial”. E são as ações realizadas que fornecem as bases da mediação. Assim, os autores defendem que essa mediação ocorra considerando o “contemplar comunal, o conversar alterativo e o reflexionar configurativo” (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 159, tradução nossa). São essas três

ações que contribuem para a construção de informações junto ao campo, de maneira que todos se percebam como partícipes e cuja reflexão é construída de maneira conjunta. O contemplar comunal é entendido como um momento

> [...] em que o mediador decolonial vive a emocionalidade, goza-a, observa a acção do outro, observa-o/ouve-o sem o julgar, sente-o e deixa-o sentir, deixa-o sentir a sua afectividade, envolve-se com o outro, deixa-o ser levado pela sua dinâmica relacional, pela sua lógica discursiva, pelos seus anseios, medos, sonhos e expectativas (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 162, tradução nossa).

Assim o contemplar comunal possibilita um momento de aproximação entre os sujeitos, onde ambos podem expressar suas emoções diante da construção demonstrando suas impressões e sentimentos que surgem. A segunda ação, denominada conversar alterativo pode ser entendida como

> um diálogo respeitoso e solidário, com carinho, entre iguais, sem que o mediador decolonial seja a única pessoa a fazer perguntas. **Não é uma entrevista, é uma conversa espontânea, fluida, emergente**. Também não é um grupo de discussão, é um **coletivo de aprendizagem** emergente (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 168, tradução nossa, grifos nossos).

Nesse sentido, o conversar alterativo corresponde a uma ação que proporciona um momento dialógico que produz aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos, visto que não se constitui em um momento estanque em que um investigador pergunta e o investigado responde, mas num momento de troca de experiências, onde todos podem se sentir livres para conversar acerca do tema proposto expressando suas experiências.

A terceira ação, constitui o reflexionar configurativo, o qual “envolve reflexão, deixar de lado as crenças, fechar os olhos e abrir as mãos para deixar de lado as crenças que nos paralisam” (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 170, tradução nossa). Nesse sentido, a terceira ação propicia ao mediador decolonial uma análise dos processos anteriores baseada na reflexão e abertura as realidades dos participantes, acolhendo-as sem julgamentos determinantes. Assim, tais ações serviram como orientações na concretização das etapas da construção de informações da pesquisa, descritas a seguir.

4.2.1 A produção de narrativas pedagógicas: contribuições da abordagem autobiográfica

Ao pensar o processo que conduziria a construção de informações, considerando o caráter decolonial deste trabalho mostrava-se desafiador encontrar um caminho que me

permitisse atuar junto aos participantes de maneira a colaborar com as reflexões destes sujeitos, proporcionando uma contribuição direta no campo da pesquisa. Assim, decidi utilizar a produção da escrita narrativa autobiográfica para a construção das informações da pesquisa. Essa escolha não foi aleatória, mas surgiu após muitas buscas que me conduziram a perceber o potencial dessa abordagem dentro de uma pesquisa que se propõe decolonizadora. Tal escolha se deu porque a abordagem autobiográfica "Trata-se, portanto, de referendar a capacidade humana de reflexividade, via movimento da escrita autobiográfica e a aprendizagem que decorre dessa reflexão" (SILVA, 2014, p. 19). Nesse sentido, afirmam Prado; Ferreira e Fernandes (2011, p. 145)

> [...] a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita, e os diferentes modos de registro das linguagens, é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Portanto, dado o caráter decolonial a que esta pesquisa se compromete, pensei uma maneira de não apenas construir dados para análise, mas construir informações junto aos participantes e que estes momentos pudessem oferecer aos sujeitos envolvidos uma devolutiva em reflexão que contribuísse na sua formação. Nesse sentido, a escolha pela produção de narrativas escritas constituiu um esforço dessa mediadora decolonial em não fazer dos sujeitos fonte de dados, mas que pudessem envolver-se num processo de aprendizagem e reflexão diante da temática que move essa pesquisa, a educação antirracista no espaço escolar. Ademais,

> Ao contrário da perspectiva positivista que valoriza a objectividade e pretende reforçá-la através do distanciamento entre investigador e investigado, a investigação narrativa assume-se como subjectiva e valoriza essa mesma subjectividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. Portanto, a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade) (REIS, 2008, p. 22).

Assim, direcionada pelas ações decoloniais explicitadas anteriormente, a fim de alcançar os objetivos, utilizei a produção de narrativas pedagógicas para a construção das informações. Apoiei-me em Prado et al (2008) para o conceito de narrativas pedagógicas, para os autores este tipo de registro corresponde a

> [...] memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros registros em que os educadores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. São textos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, saberes e experiências da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional (PRADO et al, 2008 *apud* PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 136).

Corroboram Prado; Ferreira e Fernandes (2011) quando afirmam as narrativas pedagógicas enquanto textos autobiográficos, em que os/as professores/as podem expor suas aprendizagens, reflexões do exercício da docência. Assim, esta pesquisa possui uma abordagem autobiográfica por tratar e valorizar as histórias a respeito da vida profissional dos/as docentes participantes, tendo em conta que as narrativas pedagógicas são "os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola" (PRADO, 2013, p. 150). Assim sendo, tal abordagem corresponde ao que pretendo na realização da pesquisa, pois coloca os participantes num lugar de destaque onde suas histórias são protagonistas nas ações a serem realizadas.

Para Prado (2013) as narrativas pedagógicas têm o potencial de evidenciar o conhecimento nos/as professores/as, advindo de um processo de reflexão de seu fazer pedagógico, que envolve o seu relacionamento com os/as alunos/as. Na sua experiência vivenciada, o autor aponta a importância da escrita como motivadora do processo de autorreflexão nos docentes, o que permitiu que pudessem analisar suas práticas antigas com um novo olhar.

Assim, narrar as experiências da docência é um exercício de grande relevância, e mais, "é formativo para os profissionais da educação, uma vez que propicia a reflexão, o repensar a escola e a re-significação de concepções e prática pedagógico-educativas" (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 152). Vieira e Bragança (2020, p. 5) acreditam "[...] na escrita pedagógica de narrativas como um caminho potencializador de reflexão e formação". Dessa maneira, a escolha dessa abordagem representa um esforço para realizar uma pesquisa que se pretende "com" e não "sobre" os/as professores/as. A escrita narrativa proporciona esse diálogo entre pesquisadora e participantes visando os benefícios que essa participação pode proporcionar aos professores/as participantes na medida em que a escrita os afete e proporcione reflexões sobre sua própria história e fazer pedagógico, num movimento que os leve a pensar sobre realidades nunca refletidas.

Contudo, vale ressaltar, que propor um trabalho diretamente com os/as docentes que envolva a escrita é desafiador, e somente mantendo o compromisso de ouvi-los com respeito e cuidado pode gerar a motivação necessária para tal ação, tão importante e necessária, dado que

> [...] as narrativas pedagógicas dos profissionais da educação, possibilita compreendermos não só a dinâmica pessoal de produção dos conhecimentos e saberes escolares, inscrita histórica e socialmente nos modos de produção de quem as produz, como também os inúmeros constrangimentos que o coletivo dos profissionais da educação vem sofrendo ao longo de décadas, indicados pelo sentimento manifesto de que o produzido e registrado pela escrita está ainda marcado pela "vergonha" de se expor ou pela "incompetência" por não saber dizer (PRADO, 2013, p. 160).

Nesse sentido, a escuta cuidadosa torna-se primordial para que possa deixar estes profissionais a vontade para expor suas experiências, e quiçá romper com o medo que a escrita acerca das suas práticas possa gerar. Este exercício de narrar suas práticas pedagógicas precisa ser entendido não como momentos onde suas falas serão julgadas, mas como “possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 152). Foi acreditando nessa potencialidade que fiz essa escolha. Embora esta pesquisa não tivesse a intenção de ser pesquisa-formação, considero que ao utilizar narrativas escritas, consequentemente demonstrou um caráter formativo, proporcionando aos participantes uma reflexão sobre suas vivências e imbricação destas nas suas práticas pedagógicas.

Para Bragança (2011, p. 158) a abordagem autobiográfica “para além da contribuição nos processos de investigação, coloca-se, nomeadamente, por seu potencial formador”. Afirma, ainda, a autora que “Mesmo quando a perspectiva se coloca centrada na investigação, o fato de rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador” (BRAGANÇA, 2011, p. 158). Nesse processo de rememorar suas práticas e expressá-las através da escrita o professor vai refletindo as experiências vividas, com vistas a novos posicionamentos futuros, isso porque

> Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional (REIS, 2008, p. 20).

Esse processo reflexivo que a escrita de narrativas pedagógicas pode proporcionar é de suma importância para que os/as professores/as se sintam participantes da pesquisa, pois, no movimento de interação com eles, pretende-se que de fato as ações proporcionadas possam propiciar benefícios diretos a sua prática profissional. Nesse processo de análise, reflexão e construção futura de novas práticas, acredito que

> [...] a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Ressalto que "As histórias de vida e o método (auto) biográfico[43] integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida'" (NÓVOA, 2014, p. 153). Nesse sentido, não me coloquei na posição de pesquisadora-formadora, mas de alguém que ao reunir-se com os participantes e dialogar com estes, possibilitei momentos reflexivos e por isso formativos para todos/as.

Isto posto, justifico a escolha por tal produção, dada a intencionalidade de construir informações para a pesquisa e ao mesmo tempo proporcionar aos participantes momentos reflexivos que contribuíssem com sua formação profissional. Ressalto ainda que "é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos" (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 1). Ademais, os autores reforçam o caráter crítico e reflexivo do ato de escrever, afirmando que professores o fazem "Para tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender" (IDEM, p. 9). A escrita narrativa mostra-se assim uma ferramenta de suma importância quando se intenciona reflexão e formação, posto que ao escrever, se pode perceber aquilo que mais toca e as lacunas que surgem na tentativa de realizar o exercício de escrever. Mesmo com todos os desafios da escrita, vale a pena insistir nessa abordagem, pois enxerguei neste exercício uma maneira de contribuir na formação dos docentes participantes.

A escrita das narrativas, deu origem as cartas pedagógicas. A dinâmica de escrita dessas cartas foi decidida junto aos participantes, que no início tiveram dúvidas sobre o que deveriam escrever, mas no primeiro encontro dialogamos e chegamos juntos a uma compreensão dessa escrita. A intenção das cartas não era atender a expectativas direcionadas, mas deixar um caminho aberto para reflexões dos participantes diante das temáticas que seriam discutidas ao longo dos encontros. A dinâmica se constituiu em cada participante produzir sua carta após a realização dos encontros onde refletíamos conjuntamente diante de questões reflexivas, na escrita de cada carta respondiam à questão que lhes era apresentada nos encontros. Assim, os participantes ficaram muito à vontade para pensar essa produção. Os participantes concordaram com a proposta, poderiam produzir a carta de forma escrita ou ser digitada.

[43] O texto apresenta o termo "autobiográfico" e "(auto) biográfico" com diferença na escrita conforme utiliza cada autor, no entanto, sem mudança no sentido da abordagem.

Dessa maneira, constituiu uma dinâmica particular na construção do processo decolonizante, “pois ao ser escrito na forma de um acompanhamento, encontro a encontro, o diferencia de outros papéis que tem assumido em muitas outras pesquisas científicas ao se definir como fonte, ferramenta ou instrumento de coleta de dados” (SILVA, 2014, p. 41). A produção a partir da realização dos encontros intencionou fortalecer as reflexões dos participantes e permitir a partilha de sentimentos no caminho de construção. Dada sua especificidade denominei-os como “encontros decolonizantes”, realizados durante as viagens de campo[44], os quais constituíram momentos de partilha importantes para a realização da escrita das cartas pedagógicas. Ressalto

> A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 20).

Assim, as narrativas pedagógicas registradas pelos/as professores/as sobre as questões que envolvem suas práticas pedagógicas, intencionaram exercer sobre estes um potencial reflexivo sobre suas ações, da mesma forma permitiram a reflexão da prática, da profissão. Para contribuir nessa produção realizei encontros com os participantes como forma de promover o diálogo e fomentar a escrita, descrevo a seguir esse processo de realização.

4.2.2 O caminho se faz caminhando

O caráter dialógico destes encontros se deu desde o seu planejamento. Não pretendi levar aos participantes uma ideia pronta e acabada do que devia ser feito, mas considerei o que estes pensavam sobre a proposta inicial da pesquisa. O primeiro grande desafio era que os/as participantes pudessem se sentir “fazendo parte” e não meramente “sendo investigados”, num processo real de diálogo e construção. Como afirma Freire (2021b) uma educação que se diga dialógica não se faz “para” ou “sobre”, mas “com” e se inicia a medida em que questiono sobre o que versará a conversa que pretendo, ou seja, o diálogo produz uma inquietação em torno do que fazer.

---

[44] Denomino “viagem de campo” (OCAÑA; LÓPEZ, 2019) as idas ao campo para a realização dos momentos de construção das informações da pesquisa. Utilizo a mesma perspectiva de Santos A. (2020) partindo do pressuposto que na pesquisa decolonial não coletamos dados, mas construímos informações.

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2021b, p. 109).

Nesse sentido, ao pensar no diálogo como elemento fundante dos encontros decolonizantes torna-se imprescindível que os participantes possam conhecer o processo de construção da pesquisa, questionar, opinar, sugestionar, tirar suas dúvidas, discordar, enfim, serem considerados como contribuintes nesse processo, da mesma forma, eu como mediadora decolonial ocupo o lugar de aprendente. Afinal, "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2021b, p. 108). Essa relação dialógica com os participantes fortalece a intenção de uma pesquisa que se propõe decolonizadora e construída com os participantes.

> Neste contexto, na perspectiva de pesquisa educacional que assumimos, cremos que quando os pesquisadores assumem a postura de caminhar com, de estar junto, com esses profissionais, no diálogo entre as narrativas pedagógicas produzidas na universidade e as narrativas pedagógicas produzidas na escola, contribui-se de forma significativa nesse processo de produção de conhecimento e saberes acerca da escola pelos profissionais que dela fazem parte e que constroem o cotidiano escolar no diálogo com outras instâncias de produção de conhecimento pedagógico e educativo (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 152).

Assim, realizei encontros decolonizantes com os/as professores/as a fim de que a partir desses momentos pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas tendo em vista sua perspectiva em relação as questões étnico-raciais a partir de sua trajetória na docência. Esse diálogo reflexivo teve como base a construção de saberes e pretendeu ser momentos para reflexões coletivas, permitindo aos sujeitos a possibilidade de trazer à tona seus pensamentos sem direcionamento único, deixando-os confortáveis para traduzir suas memórias em relação ao objetivo proposto, oportunizando refletirem sobre sua experiência docente.

Foram realizados encontros decolonizantes[45] com os/as professores/as quando tivemos oportunidade de conversar sobre experiências na docência com vistas a perceber a imbricação no que diz respeito às questões étnico-raciais na escola. Constituíram espaços para dialogar sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a produção das cartas pedagógicas. Nesses encontros, os participantes puderam expressar o caminho percorrido, dificuldades, limites e avanços na construção de suas narrativas. Nesse sentido, foi muito importante o respeito às

[45] Os encontros foram direcionados considerando as ações decoloniais (OCAÑA; LÓPEZ, 2019) já descritas anteriormente.

ações decolonizantes que guiam esta pesquisa, estas garantem o envolvimento respeitoso com os participantes, o que me conduz enquanto pesquisadora a empreender um esforço para me desprender de ideias pré-concebidas, assim como estabelecer um diálogo próximo com estes, me colocando como aquela que é afetada pelas etapas que vivencio. Isto porque não há como pensar os participantes tão somente como pessoas das quais extraio informações para depois analisar a partir de pressupostos teóricos já estabelecidos. Se assim fosse, estaria reproduzindo hierarquias e como num processo de pesquisa eurocêntrico ocidental estabelecendo um lado que sabe, que domina e outro que é apenas objeto e não tem contribuições a dar.

Da mesma forma, pensar uma pesquisa decolonial só tem sentido se essa construção se dá pensando nas contribuições/devolutivas da pesquisa para a comunidade escolar. Ainda mais por fazer parte desse universo, como poderia tão somente recolher dados a partir dos/as professores/as, colegas de profissão e comunidade educativa, sem que houvesse possibilidades de serem beneficiadas com o processo? Nesse sentido propus os encontros decolonizantes como momentos para propiciar reflexões das práticas pedagógicas e autoformação a partir destas, para além das produções de narrativas pedagógicas.

4.2.3 Viagens de campo

Denomino como “viagens de campo” (OCAÑA; LÓPEZ, 2019) os momentos de encontro com os/as participantes da pesquisa. Faz-se importante destacar que primeiramente, fiz contato inicial com os/as professores/as participantes a fim de explicar o processo da pesquisa e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim garantindo o aceite da participação. Uma vez assinados os termos, realizei os encontros decolonizantes com os/as participantes, que objetivaram a reflexão de suas práticas pedagógicas para a produção das narrativas, que analisei ao final. Foram realizados um total de quatro encontros, cada um com intencionalidades e objetivos próprios.

Cada encontro decolonizante foi fomentado por questões reflexivas para iniciarmos o diálogo, com vistas a provocar reflexão e proporcionar junto aos participantes possibilidades para a escrita das narrativas pedagógicas. As ações decoloniais constituíram a base para minha atuação como mediadora decolonial, assim, foi imprescindível o exercício de primeiramente ouvir sem interferências, deixando aquele/a que fala livre para expressar-se (contemplar comunal); da mesma forma reconhecer que o momento de diálogo, não se configurava numa etapa onde eu somente falava ou ouvia, mas onde todos poderiam apresentar as suas contribuições, expressando suas ideias, tirando dúvidas (conversar alterativo); por fim,

importava analisar as realidades dos/as participantes estando aberta a todas as ideias suscitadas nos momento diálogo, que conduziram a escrita (reflexionar configurativo). Enfatizo que junto aos participantes, enquanto mediadora decolonial pude interagir, aprender, questionar e ser questionada. Dessa maneira, as viagens de campo representaram a concretização de momentos de aprendizagem entre mim e cada um dos/as participantes. A seguir, descrevo como se deu esse processo de caminhada junto aos participantes.

4.2.4 Para começar: uma carta de apresentação

Inicialmente havia pensado em discutir a proposta da pesquisa, o caminho da construção das informações, enfim, toda a dinâmica, no momento da realização do primeiro encontro decolonizante. Porém, me inquietava pensar num momento em que eu falasse muito e meus colegas, naquele momento enquanto participantes da pesquisa, permanecessem numa posição de mero ouvintes por um longo tempo até que tudo fosse explicado. Já havia conversado de maneira informal com cada um/a deles/as, a fim de convidá-los a participar, mas nessa rápida conversa muitas informações importantes não foram externadas. Foi essa a inquietação que me conduziu a pensar que se os participantes produziriam uma escrita, eu poderia fazer o mesmo e narrar o percurso que havia realizado até esse momento, bem como fazer uma breve apresentação de como seria a jornada. Ademais, diante da relação de proximidade enquanto colegas de trabalho, compreendi que a carta seria um gesto de cuidado e atenção para cada um dos participantes.

Assim, entreguei pessoalmente uma carta[46] a cada participante, que serviu como convite para o primeiro encontro decolonizante. Para além de informar o objetivo da pesquisa, essa carta estabeleceu um elo entre nós e demonstrou aos participantes que enquanto pesquisadora me colocava na posição de mediadora, como participante do processo de construção. O conteúdo da carta e as impressões dos participantes sobre a mesma desencadeou os primeiros diálogos no Encontro 1.

4.2.5 Os Encontros Decolonizantes

Os encontros decolonizantes demarcaram os momentos de discussão com os/as participantes e foram realizados sempre no turno matutino, na própria escola, em dia e horário

[46] A carta entregue aos participantes encontra-se nos apêndices dessa pesquisa.

previamente combinado[47]. Cada encontro foi fomentado por uma questão que denominei "questão reflexiva", a partir da qual se iniciava as discussões que foram gravadas em áudios e transcritos posteriormente.

O primeiro desafio da realização dos encontros foi o tempo disponível dos/as professores/as, haja vista que dois deles trabalham em duas redes (municipal e estadual). Assim, escolhi a escola enquanto local para os encontros pensando nessa dificuldade. Quanto ao dia e horário, inicialmente, para o primeiro encontro, analisei o horário escolar e encontrei um dia em comum entre todos os participantes na escola, a quarta-feira, no turno matutino. Então, dialoguei com a gestão da escola para liberar os participantes para os encontros, em dois horários de sua carga horária, o que foi tranquilamente aceito, por compreender a importância desse momento para os profissionais. Ressalto ainda que o fato de ser professora da escola contribuiu para esse processo de liberação dos profissionais, haja vista que ao ser uma participante do contexto escolar, isto se mostrou como elemento de confiabilidade no trabalho a ser realizado nesse tempo com os/as professores/as.

O primeiro encontro ocorreu após o intervalo escolar, das 10:20 às 11:50. Os encontros tiveram em média uma hora e meia de duração. A mesma dinâmica de liberação dos professores em dois horários de aula foi necessária também para os demais encontros, pois não conseguimos chegar a um outro dia/horário em que todos tivessem disponibilidade para participar juntos/as. Enfatizo que esta dinâmica não era a ideal, mas foi a única que se mostrou aplicável diante da realidade de extensa carga horária dos profissionais de educação, que não disponibilizam de tempo livre para pensar sua formação, como se constituiu os encontros.

O local disponível na escola para a realização dos encontros foi a sala utilizada nos momentos de planejamento coletivo escolar, assim, a sala era agendada conforme a rotina de atividades da coordenação pedagógica. Ao pensar a organização deste espaço para os encontros, bem como o acolhimento aos participantes, de início muitas ideias me surgiram, como: apresentar vídeos, compartilhar textos, imagens, realizar dinâmicas, no entanto, ao pensar o caráter decolonial do trabalho que estava propondo, preferi não investir nessas abordagens por acreditar que em certa medida poderiam direcionar ou influenciar a reflexão dos participantes. Dessa maneira, o cenário da sala não foi alterado, nem levei material algum para compartilhar nos encontros, centrando-se toda a discussão nas questões reflexivas, que levava de forma impressa a cada encontro e entregava individualmente aos participantes. Na abertura do terceiro

[47] Uma das participantes não apresentou disponibilidade em participar dos encontros coletivos presencialmente, mas a mesma dinâmica foi realizada com esta em encontros via Google *Meet*, que se davam logo após a realização dos encontros coletivos.

encontro, uma das professoras de forma livre e espontânea levou a música “Tá na cara”, de autoria de Gonzaguinha, para compartilhar na abertura, a qual suscitou reflexões que descrevo com mais detalhes no capítulo de análise das informações construídas.

O primeiro encontro decolonizante foi realizado no dia 06 de abril de 2022. A primeira conversa foi baseada nas impressões dos participantes a respeito da carta convite, que entreguei dias antes do encontro. Esse primeiro diálogo demarcou um momento interessante ao perceber o quanto se identificaram com a temática em questão e a possibilidade de conversar sobre. Em seguida, com o auxílio de uma apresentação em *slides*, mostrei a proposta dos encontros decolonizantes e os participantes puderam opinar sobre a construção das etapas, demonstrar suas expectativas e sugestões acerca dos próximos encontros. Esse foi o primeiro momento coletivo e embora tivesse uma proposta de condução para este e os demais encontros, a ideia não foi aplicar o previamente planejado, mas mostrar o que havia sido pensado aos participantes e ouvi-los, a fim de perceber se concordavam com a proposta e o que gostariam de sugestionar.

O processo de escutá-los foi fundamental para que os encontros ganhassem uma identidade de construção coletiva. Assim, os participantes expuseram a importância da realização de momentos como estes com abertura para expressar suas opiniões e dialogar abertamente sobre as temáticas. Ao ver as questões sugeridas para cada encontro, as quais abririam campos de discussão para as vivências com as questões étnico-raciais no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, nas práticas pedagógicas cotidianas e na visão dos participantes sobre os materiais didáticos que utilizam, mostraram-se animados em poder discutir sobre tais questões geralmente silenciadas no espaço escolar e reafirmaram a importância das temáticas. Discutimos também sobre a dinâmica de regularidade e tempo dos encontros, ao que sugestionaram ter um período entre eles para que conseguissem escrever com tranquilidade as cartas pedagógicas.

Embora dada abertura para sugestões, os participantes não interferiram com pedidos de mudança. Considero que a colaboração nos encontros se caracterizou justamente pelo conhecimento prévio de todo o processo, o que permitiu aos participantes realizarem leituras, pesquisas e pensar durante todo o processo nas abordagens que seriam realizadas. Tal dinâmica proporcionou que tivessem acesso ao processo que estavam participando, desde o início, o que os deixou mais à vontade para se expressar, em especial por compreenderem que não se tratava de responder a perguntas deliberadamente, mas de realizar reflexões às suas vivências, ou seja, o diálogo do cotidiano daquilo que enquanto professores vivenciam no dia a dia da docência. Assim, enquanto mediadora decolonial, senti-me mais segura na condução do processo decolonizante, haja vista que todos os participantes se mostraram muito à vontade.

Esse início permitiu uma aproximação com os participantes, um diálogo objetivando um conhecimento mais aprofundado entre nós, colegas de trabalho. Assim, se tratou de um momento em que a ideia foi nos conhecermos um pouco além das relações cotidianas, as quais muitas vezes são sufocadas pela dinâmica escolar que não permite realizar diálogos mais profundos e atentos. Assim, a partir desse primeiro momento pude começar a construir um perfil dos/as participantes. Discutimos a proposta geral da pesquisa e conversamos sobre a proposta da produção das "cartas pedagógicas". Após mostrar a ideia inicial dos demais encontros, ouvi os participantes quanto a dúvidas e continuamos o diálogo a partir da primeira questão reflexiva: "Como as questões raciais estão presentes na sua experiencia de vida pessoal, na sua formação e profissão?"

O segundo encontro decolonizante ocorreu quinze dias depois, em 20 de abril de 2022. Inicialmente, dialogamos sobre a experiência de escrita da primeira carta, onde os participantes expressaram suas impressões e questionaram sobre o conteúdo de suas cartas, se eu poderia sinalizar o que precisariam complementar. Foi interessante esse ponto, pois reiterei aos participantes a proposta da livre escrita a partir de suas reflexões, diante disso, acordamos que não haveria sentido em estabelecer critérios sobre o que deveriam escrever, ou seja, enquanto mediadora decolonial, não poderia dar direcionamentos, haja vista que ao propor uma reflexão individual e livre a partir das vivências de cada profissional, uma temática pode tocar mais um ou outro e a importância da carta foi justamente perceber o quanto as temáticas sugeridas provocavam suas memórias pessoais e profissionais. Foi interessante perceber a satisfação que demostraram em pensar sobre um assunto que no dia a dia não lhes é ofertada oportunidade. Uma das participantes assim resumiu a experiência: *"Gostei porque foi um momento que eu parei para pensar as coisas que eu já fiz na minha vida, porque no dia a dia a gente não tem tempo"* (ENCONTRO, 2022).

Num segundo momento, o encontro se baseou no diálogo a partir da segunda questão reflexiva: "Como a educação das Relações Étnico-Raciais permeia as suas práticas pedagógicas?" Cada participante trouxe relatos de suas experiências, e pudemos iniciar uma discussão que conduziu a várias chaves de reflexão. As discussões realizadas inspiraram a escrita da segunda carta pedagógica.

Inicialmente havíamos combinado a periodicidade de 15 dias para cada encontro decolonizante, no entanto, no mês de maio devido a diversidade de atividades da escola, os dias disponíveis foram comprometidos, assim, a realização do terceiro encontro se deu somente em 01 de junho de 2022 e foi fomentada a partir da seguinte questão: "Como os materiais didáticos orientam suas práticas pedagógicas em relação a questão étnico-racial?" Antes de entrar na

discussão da questão em si, os participantes expressaram suas impressões da escrita da segunda carta e uma das participantes em especial compartilhou uma prática pedagógica.

O último encontro decolonizante, se deu em 30 de novembro de 22 a partir da seguinte questão: “O exercício de pensar a relação entre educação, as relações étnico-raciais e suas práticas pedagógicas repercutiu de alguma forma no seu fazer docente?” Para preparar os participantes para este último encontro, haja vista que ocorreu num espaço de tempo bem mais longo depois do terceiro encontro, entreguei individualmente a cada um, uma segunda carta[48] onde relembrei um pouco do percurso de construção desde o primeiro encontro, objetivando também recordar-lhes a última questão para que pudessem iniciar suas reflexões a respeito.

Neste último encontro dialogamos inicialmente sobre o percurso de participação nos encontros e os participantes expressaram suas impressões e relembraram alguns momentos relatados nas conversas que consideraram fundamentais para o seu repensar a prática pedagógica e sua análise pessoal acerca das questões raciais. Foi um momento para fechar o ciclo de discussões que havíamos iniciado no mês de abril e pude perceber o quanto todos/as nós fomos envolvidos/as nas teias de trocas de aprendizagens.

Em relação aos encontros, partindo de uma proposta decolonial, o primeiro grande desafio foi assumir-me enquanto uma mediadora decolonial, ou seja, compreender-me enquanto alguém que diante dos participantes cumpria o papel de aprender/construir conjuntamente e não somente extrair informações. Ser professora da escola campo da pesquisa e da mesma área do conhecimento dos participantes me deu essa segurança, pois para mim, não foi tão difícil compreender suas dificuldades, anseios e necessidades, ainda mais, a fluidez dos diálogos se davam inclusive por conta dessa aproximação que era sentida por mim, mas também por todos os/as participantes. Em vários momentos, relembrávamos dos encontros de planejamento na escola e inferíamos a necessidade de que estes pudessem ter abertura para diálogos assim, entre os/as professores, onde as experiências pudessem ser compartilhadas, a fim de propiciar aprendizagens e questionamentos.

Foi necessário um tempo para pensar de que maneira conseguiria me posicionar diante de meus colegas, estava ali na condição de alguém que precisava de informações, mas ao mesmo tempo para me fazer uma pessoa que juntamente com eles estaria ali para discutir, construir e aprender, de modo que nessa relação eu pudesse perceber suas vivências e ao mesmo tempo que eles sentissem meu desejo de propiciar momentos de aprendizagens coletivas e não

[48] O conteúdo dessa segunda carta está presente nos apêndices da pesquisa. Após a segunda carta também fiz um contato via *WhatsApp* relembrando nosso objetivo no último encontro, pois este precisou ser remarcado algumas vezes.

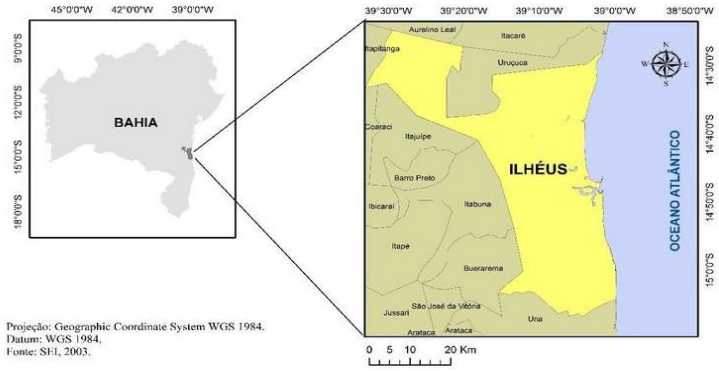
de mera coleta de informações. Neste sentido, chegou um momento em pude vivenciar na prática essa realidade onde

> O "pesquisador" é "pesquisado". Não é o "pesquisador" que observa, analisa e interpreta o que "os outros" fazem. É o mediador com eles e eles com o mediador, juntos, observando-ouvindo-ouvindo- sentindo uns aos outros, de todos os pontos de vista-ouvindo-sentindo, numa chave descolonial, conversando afectivamente, tendo em conta "outros" conhecimentos, conhecimentos situados, conhecimentos válidos, promovendo o diálogo do conhecimento, entre iguais, configurando sabedorias descoloniais a partir de conversas alterativas e reflexões configurativas (OCAÑA E LÓPEZ, 2019, p. 163, tradução nossa).

Vivi na prática momentos de conversas alterativas, representadas no envolvimento dos momentos de diálogo, por isso diferiu de uma entrevista, pois, o foco não se constituía em somente ouvir o participante, na lógica enquanto mediadora decolonial, a ideia foi participar de um momento de conversa com os participantes, momento entre colegas que se constituiu num diálogo onde todos se expressaram e aprenderam uns com os outros. Pudemos nos ouvir, analisar pontos de vista, conhecer visões de mundo, experiências, surpreender-nos com as vivências uns dos outros, com as dores e conquistas. Nesse sentido os encontros decolonizantes constituíram momentos onde o diálogo acontecia “conversando entre todos não como algo já estruturado, mas como um diálogo de conhecimento entre iguais, partilhando e trazendo alternativas de mudança através de uma reflexão conjunta” (OCAÑA e LÓPEZ, 2019, p. 169, tradução nossa).

4.3 Campo da investigação: o município de Ilhéus/BA

Figura 1. Mapa da localização do município de Ilhéus/BA



Fonte: Google Imagem[49]

O município de Ilhéus está localizado na região sul da Bahia, no Território de Identidade[50] Litoral Sul[51] e localiza-se a aproximadamente 310 km de distância da capital baiana, Salvador. É a cidade do sul do estado que tem o mais extenso litoral e abrange uma área de 1.588,555km². Tem uma população estimada de 157.639 habitantes (IBGE, 2021). A economia é baseada na agricultura e turismo, além possuir um parque industrial. Seu PIB per capita é de 28.755,90 (IBGE, 2019).

Em relação à educação, "[...] o Sistema de Ensino, no que tange à Rede Municipal de Ensino de Ilhéus, atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, engloba também as modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação do Campo" (ILHÉUS, 2021, p.20). Há um total de 55 escolas, destas, 16 são escolas do campo e 39 localizam-se no meio urbano. Desse total, sete atendem exclusivamente os anos finais do ensino fundamental, algumas atendem conjuntamente anos finais e iniciais, em especial na realidade do campo. De acordo com dados do setor de matrícula da Secretaria de Educação (SEDUC), em 2022 a rede possuía um total de 21.088 alunos/as matriculados, assim distribuídos: 764 alunos/as em creches, 2.628 em pré-escolas, 9.572 em turmas dos anos iniciais

[49] https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Localizacao-do-municipio-de-Ilheus-Ba-litoral-sul-da-Bahia_fig1_331745033

[50] A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011, e contava à época com 26 Territórios de Identidade que abarcavam os 417 municípios. Desde então, atendendo os objetivos do governo estadual e às necessidades dos municípios baianos sofreu ajustes e atualmente está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Plurianual 2016-2019, contanto com 27 Regiões. Fonte: https://www.sei.ba.gov.br/

[51] O Território de Identidade Litoral Sul compreende os seguintes municípios baianos: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca. Fonte: http://www.cultura.ba.gov.br/

do ensino fundamental e 6.898 nos anos finais. Em turmas de Educação de Jovens e Adultos eram 321 alunos/as na primeira etapa, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental e 905 alunos/as na segunda etapa que corresponde aos anos finais.

De acordo com o setor de Programação Escolar da SEDUC, em 2022, a rede possuía um total de 1.172 professores/as. Destes, 585 são profissionais efetivos da rede e 587 trabalham com contrato temporário. Esses profissionais estão assim distribuídos:

Quadro 2. Distribuição dos docentes por etapa de ensino

Etapa	n. de docentes
Creches	65
Pré-escola	205
Anos iniciais do ensino fundamental	426
Anos finais do ensino fundamental	292
EJA[52]	88

Fonte: Elaborado pela autora com dados disponibilizados pelo setor de Programação Escolar – SEDUC.

Os dados mostram que na rede pública municipal de ensino é notório o número de professores que trabalham na modalidade de contrato temporário, chegando a superar o número de professores efetivos. Tal realidade é reflexo da ausência de concurso público, em especial para áreas específicas na educação que envolve vagas para docentes nos componentes curriculares das áreas do conhecimento de Humanas, Linguagens e Exatas, que não ocorre há pelo menos 14 anos. Esse contexto contribui para a precarização do trabalho docente, haja vista que os profissionais temporários sofrem com falta de estabilidade, a baixa remuneração, falta de condições para realizar formação continuada, entre outros fatores, o que atinge diretamente a qualidade da educação.

4.3.1 O "Gigante IME"[53] – Escola campo da pesquisa

[52] Alguns docentes atuam nos anos finais do ensino fundamental e em classes da EJA, nesta mesma etapa.
[53] A unidade escolar é assim conhecida, dada sua notoriedade física e importância histórica para o município.

Figura 2- Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne

Fonte: Arquivo de fotos da escola[54]

A pesquisa foi realizada no IME, escola pública municipal localizada no meio urbano em Ilhéus-BA, onde atuo como docente. Importante destacar que se trata da maior escola do município, tanto fisicamente como em número de estudantes que atende, sendo 1.267 alunos/as matriculados em 2022 (Dados da secretaria escolar). Deste total, 1.155 matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 40 turmas, 20 no turno matutino e 20 no vespertino. No turno noturno, 112 alunos/as, distribuídos em 3 turmas da EJA, na segunda etapa, ou seja, anos finais do ensino fundamental. Para atender a demanda de alunos/as, a unidade escolar conta com um total de 42 professores/as, 28 são funcionários efetivos e 14 contratados. Destes, 40 atuam em turmas dos anos finais, 2 exclusivamente em turmas de EJA e 5 nos anos finais e EJA. A gestão é formada por uma diretora geral e três vice-diretores, soma-se a equipe gestora, duas coordenadoras pedagógicas e dois profissionais de orientação educacional.

A escola não possui dados disponíveis para consulta quanto a formação destes profissionais. Todos/as os professores/as e demais profissionais do corpo pedagógico, sejam efetivos ou contratados possuem graduação na área específica de atuação, no entanto não há dados atualizados que permitam analisar a formação continuada dos profissionais, a fim de sistematizar a proporção dos que já cursaram especializações, cursos de mestrado e/ou doutorado. Essa lacuna não pode ser desprezada, pois a partir dessas informações se poderia estabelecer paralelos acerca da preparação destes profissionais no trato de determinadas questões, como a racial, por exemplo. Infelizmente, essa ausência não me permite tecer discussões nesse sentido.

[54] A fotografia foi produzida por um aluno do 9º ano durante o Projeto "IME – Exposição Fotográfica – 'Conhece-te a ti mesmo'", realizado pelo professor de Filosofia Anildo Souza, no ano letivo de 2022, sendo autorizada a divulgação pelo mesmo.

Em 2022 a unidade educacional completou 83 anos de história[55], sendo uma instituição muito admirada no município, foi a primeira escola pública a oferecer o curso ginasial no interior da Bahia. Passou por este espaço escolar, pessoas de notoriedade no município[56] e de outras localidades, como afirma Heine (2000, p. 12)

> Passaram pelos seus bancos pessoas que mais tarde se tornaram importantes no cenário municipal e estadual, como o ex-governador Paulo Souto, médicos, como José Moura Costa, advogados, como Soane Nazaré de Andrade, fundador da Faculdade de Direito de Ilhéus e da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, e muitos outros que se não chegaram a ser famosos e a ter destaque na sociedade, puderam ter acesso ao conhecimento por causa da existência do Ginásio Municipal nesta cidade de São Jorge dos Ilhéus.

Em seu quadro docente ilustram figuras importantes, como o professore Heitor Dias, que foi o primeiro diretor, e anos depois se tornaria importante senador da República; e Milton Santos, que atuou como professor, considerado um dos maiores geógrafos do mundo (HEINE, 2000).

4.3.2 Os caminhantes do processo decolonizante

Os sujeitos escolhidos como participantes da pesquisa são professores/as da área de Ciências Humanas que atuam no Ciclo 4 Fases I e II (turmas de 6º e 7º anos) (Quadro 3), que fazem parte do quadro efetivo de professores/as. Isto porque, utilizando esse critério realizei a pesquisa com profissionais que atuam na rede pública municipal de forma permanente há muitos anos, e a maioria destes anos na escola campo da pesquisa, o que compreende um total de 5 docentes (dois professores e três professoras). Essa escolha se fez necessária devido a enorme rotatividade de professores/as na rede municipal, que não realiza concurso público para docentes em áreas específicas há 14 anos. Pensando o caráter decolonial desta pesquisa e a contribuição formativa para a escola, trabalhar com participantes que certamente poderiam deixar o contexto escolar em breve parecia contraditório.

---

[55] A história da unidade escolar pode ser conhecida na obra de Maria Luiza Haine, “IME: O sonho de Eusínio Lavigne 1939-1999: 60 anos de história”, a própria autora foi professora desta escola.

[56] Destaco o escritor Pawlo Cidade, atualmente Presidente da Academia de Letras de Ilhéus/BA que tem o IME como cenário de uma de suas mais importantes obras: “O Santo de Mármore”, baseado em fatos reais, relata um momento histórico em que após a demissão de alguns professores, estudantes do IME, revoltados entraram em greve, mobilizando toda a cidade.

Quadro 3: Perfil profissional dos participantes

Participantes	**Formação**	**Tempo de docência**	**Disciplina (s) que atua**	**Carga horária**
Maria Felipa	Filosofia, Sociologia e Psicologia	35 anos	Filosofia	40 horas
Nivalda Tupinambá	História	28 anos	História	20 horas
Conceição Lopes	Geografia	31 anos	Geografia	40 horas
Gregório Luís	História/Geografia/Direito	28 anos	História/Filosofia/Geografia	40 horas
Caboclo Marcelino	Filosofia, Sociologia e Psicologia	20 anos	Filosofia/História	40 horas

Fonte: Produzido pela autora.

A área do conhecimento em que atua os participantes compreende os componentes curriculares: História, Geografia e Filosofia. A escolha dessa área se deu, primeiramente por minha proximidade, uma vez que sou professora da mesma e como docente percebo a relevância de uma reflexão acerca das questões étnico-raciais. Considero que em relação aos componentes curriculares desta área de conhecimento, as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 dão maior ênfase a abordagem no Componente Curricular História, mas ao mesmo tempo orienta que as temáticas sejam incluídas em todo o currículo. Assim, a relevância em realizar uma reflexão acerca dessa questão com os/as professores/as que atuam nos demais componentes curriculares da área, mostra-se muito pertinente.

Para representar os participantes, escolhi utilizar nomes de personagens negros/as e indígenas que têm sua importância invisibilizada na história da Bahia[57], isto pensado não para retirar a identidade dos participantes, mas para dar notoriedade a pessoas tão importantes na história que não tem seus nomes sequer conhecidos, o que foi discutido e acordado com os participantes.

As professoras receberam os seguintes nomes: *Maria Felipa*, mulher negra que se destacou por sua grande coragem nos combates travados contra os portugueses na luta pela independência da Bahia. *Conceição Lopes*, mulher negra, professora de letras e piano em Ilhéus/BA, onde exerceu diversos cargos, dentre eles, vereadora; secretária da Legião Brasileira de Assistência e secretária da Associação Santa Isabel das Senhoras de Caridade de Ilhéus, da qual foi sua presidente por doze anos, além de ter se tornado a grande *promoter* dos eventos ilheenses em sua época. *Nivalda Tupinambá*, grande líder e anciã do povo Tupinambá, em Olivença, Ilhéus/BA, teve participação destacada na articulação para a insurgência de seu povo e a consequente reivindicação territorial.

[57] No Apêndice 3 apresento um breve registro da vida/história dos/as personagens/as escolhidos para representar os participantes e dar visibilidades aos subalternizados pela modernidade/colonialidade.

Os/as professores/as foram assim identificados: *Gregório Luís*, homem negro que liderou a Revolta no Engenho de Santana e é considerado, pela maior parte dos historiadores, como escritor do tratado de paz que entregaram com as reivindicações. *Caboclo Marcelino*, um grande líder Tupinambá de Olivença, em Ilhéus/BA, que lutou na década de 1930, e contribuiu para a resistência contra invasões às terras indígenas e até hoje inspira seu povo a lutar pela terra e preservar a cultura.

4.4 Perspectiva para análise das informações construídas

Para a análise das informações construídas a partir do processo decolonizante proposto, importava buscar uma perspectiva que garantisse realizar uma interpretação das informações de forma cuidadosa, respeitosa e que desvelasse as temáticas abordadas pelos participantes, com vistas a perceber elementos que respondessem à questão da pesquisa. Decolonizar na análise era um processo que se mostrava necessário, haja vista que "Descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar. Descolonizar é construir lógicas diferentes" (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 15). Desse modo, escolhi analisar as narrativas dos/as professores/as das Ciências Humanas no que diz respeito ao antirracismo e decolonialidade em suas práticas pedagógicas, tendo por base referenciais decoloniais e os princípios da educação antirracista e enfrentamento às faces do racismo. Ou seja, na realização da análise utilizei marcadores da colonialidade e decolonialidade, mas também a partir dos autores que dialoguei, os quais traçam o panorama do racismo/antirracismo presente nas vivências dos participantes.

Nesse sentido, levei em consideração a perspectiva de operacionalização da matriz metodológica sugerida por Martins e Benzaquen (2017), que propõe a realização de uma análise que contraponha os processos coloniais/colonizadores, utilizando para isto, uma análise com base em marcadores da colonialidade e decolonialidade, os quais, segundo os autores podem ser ampliados conforme a realidade do campo e sujeitos (Quadro 4). Assim, a análise das informações construídas se deu a partir da observação/identificação de marcadores coloniais e decoloniais presentes nas narrativas dos participantes e analisei também a presença do racismo e do antirracismo nas suas vivências, a partir das narrativas orais, por meio dos encontros decolonizantes e escritas, através das cartas pedagógicas. Considerei ainda nesse processo as marcas da presença/ausência de experiências que demarquem a interculturalidade crítica, tão necessária à construção de uma educação antirracista, enquanto um projeto decolonial.

Quadro 4: Operacionalização da matriz metodológica

Categorias ontológicas	**Marcadores da colonialidade**	**Marcadores da decolonialidade**
Saber	- Eurocentrismo - Neutralidade do Saber -Hegemonia de um saber específico -Formação do professor centrada em conhecimentos hegemônicos - Práticas pedagógicas recriminatórias - Debate da questão racial de forma pontual - Uso de materiais didáticos centrados em saberes tidos por principais (hegemônicos)	- Questionamento do eurocentrismo - Saberes contextualizados e incorporados - Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora - Movimento autoformativo insurgente para incorporação de conhecimentos outros na prática pedagógica - Práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras - Debate da questão racial no cotidiano das práticas escolares - Busca por materiais didáticos que ampliem a visão de mundo considerando a multiplicidade de saberes existentes
Poder	- Autoritarismo - Individualismo - O racismo como fator estruturante de divisão social - Invisibilização do racismo para manutenção de uma dada "ordem" social segregacionista - Silenciamento da questão racial na escola - Igualdade que padroniza	-Práticas de democracia radical interna e externa (redes, articulações) - Solidariedade - O rompimento das estruturas racistas para a construção de uma sociedade mais igualitária - Reconhecimento do racismo como passo fundamental para construção de uma sociedade que integra e respeita as diferenças - Estratégias de visibilizar o racismo como problema social, político e pedagógico - Igualdade que promove a justiça racial e social
Ser	-Identidades que fixam e subjugam - Multiculturalismo (tolerância da diferença) - Primazia de um ator para fazer a transformação social - O racismo na formação da subjetividade dos sujeitos - Padronização das expressões de ser - Inferiorização/ estigmatização da mulher negra - Negação da identidade negra	- Identidades que descolonizam o ser -Interculturalidade (respeito à diferença) - Ampliação do conceito de sujeito contra-hegemônico - Enfrentamento do racismo na escola e outros espaços sociais - Valorização das diversas maneiras de existir -Reconhecimento da mulher negra como sujeito construtor e produtor de história e conhecimento - Reconhecimento e valorização da identidade negra

Fonte: Adaptado pela autora a partir da proposta de Martins e Benzaquen (2017, p. 27).

Martins e Benzaquen (2017) propõem uma análise baseada numa operacionalização metodológica utilizando os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser que podem criar movimentos de interpretação de fenômenos sociais, e a educação é um deles. Ao considerar marcadores da colonialidade na realização das análises, cabe destacar que esta é compreendida sob aspectos diferentes,

> Dessa forma, a colonialidade opera em três níveis: a colonialidade do poder ou a colonialidade da economia, da política e das instituições; a colonialidade do saber que se encontra nos níveis epistêmico, filosófico, científico e na relação língua-conhecimento; e a colonialidade do ser que opera na subjetividade, no controle da sexualidade, nos papéis atribuídos (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 19).

Para os autores, “A riqueza da adoção da matriz metodológica é justamente permitir analisar comparativamente contextos diversos para verificar o nível de descolonialidade em diferentes situações sociais” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 28). Ao realizar a análise nesse contexto, a pesquisa se mostra como um campo denunciativo, reflexivo e transformador de realidades postas, afinal, ao identificar as colonialidades presentes e também as decolonialidades que despontam nas práticas pedagógicas dos/as professores/as há abertura para outras formas de pensar.

Nesse processo de análise, destaco meu papel na condição de mediadora decolonial, em não fazer deste, uma mera descrição de informações, mas mostrar o compromisso de desvelar as colonialidades presentes e a necessidade de enfrentamento a partir de ações decoloniais. Outrossim, o olhar atento como mediadora decolonial precisava perceber os traços decoloniais que foram trazidos.

Assim, acredito que essa perspectiva de análise se mostrou profícua diante de uma pesquisa em educação que assumiu um caráter decolonial e antirracista, até porque a intenção nesse processo não é de chegar a respostas finais, mas proporcionar chaves de reflexões que possam servir de meio para gerar novas questões que se mostrem problematizadoras e desvelar os enfrentamentos necessários ante às colonialidades e racismos presentes no cenário social e educacional em diferentes contextos, conduzindo a pensar a necessidade de práticas que decolonizem o pensar, o ser e o viver (OCAÑA; LÓPES, 2019).

CAPÍTULO V
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS

O Brasil não conhece a África
mas a África sabe bem o Brasil
O Brasil não conhece a África
O Brasil não sabe bem o Brasil.
Tá na cara – *Gonzaguinha*

Decidi abrir este capítulo, que tece uma análise das informações construídas no percurso da realização da pesquisa, por meio dos encontros decolonizantes e produção de cartas pedagógicas, com o trecho de uma canção compartilhada por uma das professoras ao iniciar o terceiro encontro decolonizante. Fui surpreendida com a sua iniciativa cuidadosa de trazer uma música para ouvirmos e refletirmos conjuntamente. Neste momento percebi o quanto a promoção do conversar alterativo conferiu à pesquisa um caráter dialógico, pois, a participante sentiu-se completamente à vontade para levar ao encontro aquilo que na sua percepção poderia contribuir para desencadear uma reflexão conjunta. O propósito foi possibilitar que todos/as os/as participantes, inclusive eu, enquanto mediadora decolonial, pudéssemos pensar juntos/as sobre situações que se desvelavam nas práticas pedagógicas, a partir da análise da música.

Os versos cantados por Gonzaguinha refletem o sentimento reverberado em muitos momentos, seja nos encontros decolonizantes ou ainda na produção escrita das cartas pedagógicas, realizadas individualmente. Tal sentimento elucida o quanto no exercício das práticas pedagógicas em relação a temática racial nos vemos num campo do desconhecido, sendo necessário nos percebermos como aprendizes, como aqueles que começam a pensar sobre elementos que até então nunca lhes chamaram a atenção. Deste modo, pensamos e questionamos: "O Brasil não conhece a África"? [...] "O Brasil não sabe bem o Brasil"? São indagações que suscitam reflexões relevantes para pensar o exercício das práticas pedagógicas em relação a nossas origens.

Escolhi definir "Prática Pedagógica", a partir das narrativas dos participantes. A professora Nivalda Tupinambá, expressa que "*Da hora que entra no portão a hora que sai é uma prática*" *(Encontro 2, 2022)*, ou seja, para essa professora, todas as ações realizadas pelos/as professores/as ao adentrar o espaço escolar compõem suas práticas pedagógicas, não estando essa ação restrita ao tratamento de conteúdos na sala de aula, ao que concordaram os demais participantes.

Nesse sentido, analisei a compreensão dos/as professores/as sobre as relações étnico-raciais e como estão incluídas em suas práticas pedagógicas, com base em estudos decoloniais, a partir dos marcadores da colonialidade e decolonialidade propostos a partir da matriz metodológica elaborada por Martins e Benzaquen (2017), considerando o racismo e as formas de rompimentos, visando identificar a educação antirracista nesse contexto. Para tanto retomando o questionamento central desta pesquisa: Qual o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia)? A análise empreendida me conduziu a algumas categorias de discussões que foram elencadas a partir da análise dos encontros, por meio da transcrição dos áudios e da leitura das cartas pedagógicas que os professores construíram. Assim, após analisar todo o material e retomar os objetivos específicos da pesquisa que me ajudaram a alcançar o objetivo geral, organizei as informações em três categorias: Experiência de vida, formação e profissão; Relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas; Materiais didáticos e a relação com as questões étnico-raciais. Essas análises buscaram tecer reflexões e questionamentos às estruturas racistas e possibilidades na constituição de uma educação antirracista e decolonial no espaço escolar, a partir de discussões que envolvem as práticas pedagógicas.

5.1 Experiência de vida, formação e profissão

Abro esta seção de análise com um perfil dos/as participantes da pesquisa, visando apresentá-los/as em sua imbricação com as relações raciais, haja vista que ao longo da realização dos encontros decolonizantes e à medida que os participantes me enviavam as cartas pedagógicas contendo suas reflexões diante dos temas discutidos, foi interessante perceber o quanto as suas experiências de vida se mostravam reveladoras e de certa forma, indissociáveis dos percursos de formação e profissão na condição de professor/a e ser social.

Os caminhos raciais que constituem/constituíram as trajetórias de vida dos/as professores/as participantes, influenciaram e influenciam o cotidiano de suas práticas pedagógicas na escola, tendo em conta que são imbricados pelas experiências raciais/sociais. Não se pode desprezar o fato de que como sujeitos sociais, os/as professores/as estão imersos num contexto em que são perpassados pelo racismo, assim como os/as alunos/as, ou seja, possuem experiência de vida com o racismo e suas múltiplas faces. Desse modo, as suas práticas pedagógicas são também pensadas a partir de seu lugar social, de maneira que não há como separar o lugar social do lugar epistemológico (GROSFOGUEL, 2020). Cabe questionar: Qual

o lugar social que os/as professores/as ocupam? Como o racismo repercute em suas vidas? Como têm sido afetados? Assim, já que não são sujeitos neutros, não se pode falar em práticas pedagógicas neutras. Portanto, não estou discutindo as práticas pedagógicas dos/as professores/as apartadas da realidade do lugar social onde vivem e de onde vêm, já que todos estão no contexto de uma sociedade estruturalmente racista. Sendo assim, a escola não está isolada da sociedade, o que acontece fora da escola, repercute dentro do seu espaço e vice-versa. Trata-se de pensar que o lugar desses/as professores/as e desses/as aluno/as, neste contexto é o mesmo, como sujeitos atravessados pelo racismo, não pode ser desprezado. Tal observação é fundamental, inclusive para discutir a construção e implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

As informações que embasaram a construção do perfil dos/as participantes foram construídas a partir dos encontros decolonizantes e das cartas pedagógicas. Em relação a identidade racial, dentre os participantes uma professora se autodeclara como mulher negra e duas professoras se autodeclaram como brancas, um professor se autodeclara negro e o outro como mestiço. (Quadro 5).

Quadro 5. Autodeclaração e heteroidentificação dos participantes

Professor/a	Autodeclaração	Heteroidentificação
Maria Felipa	Negra	Negra
Nivalda Tupinambá	Branca	Branca
Conceição Lopes	Branca	Branca
Gregório Luís	Negro	Negro
Caboclo Marcelino	Mestiço	Pardo

Fonte: Produzido pela autora

O participante Caboclo Marcelino, apresentou, tanto nos encontros decolonizantes como em sua primeira carta uma inquietação com relação a sua identificação étnico-racial. O professor diz pertencer a uma família multirracial e não se sente confortável em definir uma matriz racial, nesse sentido, sente-se ligado à matriz indígena e também a africana. Embora, nos padrões estabelecidos pelo IBGE se declare como pardo, na sua visão, se entende como mestiço e assim quer ser identificado, a fim de não desconsiderar as duas matrizes que tem impacto na sua formação identitária, sendo assim respeitado o desejo do participante. O professor faz a seguinte narrativa:

> *Quando perdi meus documentos que eu fui na delegacia [...] me chamou a atenção lembrar minha ascendência indígena e eu nunca parei pra pensar nisso que eu tenho ascendência indígena por parte da minha família, mas eu nunca reclamei porque eu me vejo como um homem, um ser urbano, contemporâneo e se eu priorizar um lado*

> *da minha personalidade eu vou tá extinguindo o outro, então eu me considero mestiço mesmo, entendeu? (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).*

A narrativa do professor expressa a sua dificuldade em definir-se diante de uma identidade étnico-racial, pois, acredita que ao fazê-lo, em certa medida estaria desprezando a importância de uma ou de outra. A narrativa do professor somada a maneira como expressa sua autoidentificação racial conduz a pensar sobre algumas nuances que sua narrativa provoca. Primeiramente, o reconhecimento étnico-racial enquanto mestiço exige um cuidado, pois, é preciso refletir que historicamente o discurso da mestiçagem foi utilizada como estratégia para negação das raízes negra e indígena e prevalência de uma hegemonia branca, de raízes europeias. Assim, a mestiçagem representava um ideal de branqueamento da população brasileira (MUNANGA, 2020). Logo,

> Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro grau nessa escala. Concentraram nela as esperanças de conjurar a "ameaça racial" representada pelos negros. Viram-na como marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil (MUNANGA, 2020, p. 94).

Embora o processo de branqueamento físico da sociedade tenha fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou no inconsciente coletivo brasileiro, permanecendo nas cabeças de negros e mestiços (MUNANGA, 2020). Porém, para além deste viés, a fala do professor conduz a pensar numa mestiçagem (mistura) no sentido de considerar as diferentes contribuições raciais/culturais presentes na sua formação. Nesse sentido, sua narrativa se aproxima do que Goldman (2017) chamou de contramestiçagem, considerando a relação afro-indígena. Para este autor o uso do "contra" toma o sentido de "uma afirmação das multiplicidades" (2017, p. 25), ou seja, a contramestiçagem propõe pensar outros encontros não tendo por base a cultura branca[58].

---

[58] Para além da mais conhecida visão de mestiçagem, Goldman (2017) propõe o conceito de contramestiçagem para que possamos pensar no encontro dos excluídos (negro e indígena) não tendo por base necessariamente o encontro com os brancos. O autor pontua que "[...] o encontro entre afros e indígenas nas Américas é o resultado do maior processo de desterritorialização e reterritorialização da história da humanidade. É bastante notável, assim, que um fenômeno dessa envergadura tenha recebido relativamente tão pouca atenção ou, melhor, que tenha recebido um tipo de atenção que, ao adotar as perspectivas dominantes, acabou por desconsiderar completamente como ele foi pensando fora delas e, também, o que poderíamos denominar de dimensão transcendental do encontro" (GOLDMAN, 2017, p. 12). O autor acredita que "a relação afroindígena possui um alto potencial de desestabilização do nosso pensamento e que, por isso mesmo, deve estar no coração de uma antropologia que encara as diferenças, que leva a sério o que as pessoas pensam, que é capaz de se manter afastada dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente" (GOLDMAN, 2015, pp. 657-658).

Cecília Campello do Amaral Mello[59] (2003) ao realizar uma pesquisa junto a um movimento de artistas denominado Arte Manha que se define como afro-indígena, trouxe exemplificações de como esse processo acontece. A autora conclui que ser afro-indígena está para além de uma identificação de cor ou traços fenotípicos, mas uma condição de encontrar-se com o ser, que envolve a cultura, os antepassados e uma maneira de ser e estar no mundo reconhecendo tais influências em sua formação (MELLO, 2014). Afirma a autora que "O conceito de afroindígena seria, portanto, da ordem do devir, daquilo que se torna, do que se transforma em outra coisa diferente do que se era [...]" (MELLO, 2014, p. 227). Assim, considerar suas duas raízes de ascendência, mostra-se como uma tentativa de resistência aos seus valores e aos seus modos de existência. Nesse contexto, a contramestiçagem representa um conceito que leva a pensar para além da lógica do estabelecimento de três raças como principais fundadoras da sociedade brasileira, a qual tem o branco como referência, mas permite pensar a partir de relações históricas não conhecidas e pouco estudadas entre povos tidos como minorias ou excluídos, a saber indígenas e negros, justamente a relação que o professor Caboclo Marcelino faz notória. A perspectiva elucidada pelo participante conduz a pensar uma relação contramestiça, afro-indígena e não mestiça no sentido de associar-se ao branco, figura a qual o termo está sempre relacionado. O que o participante enaltece são as relações das culturas negra e indígena que o constituem em suas memórias a ponto de formar quem é.

Chama a atenção a descrição de um professor e uma professora sobre a multirracialidade na família, enquanto fator que contribuiu para sua formação pessoal e profissional, como responsável para que apresentem facilidade/naturalidade em vivenciar a diversidade.

> *No contexto familiar e afetivo, a vivência sempre se apresentou de forma bem orgânica, se baseando no convívio direto com pessoas dos mais diferentes tipos e modos de ser, nunca me atentei em realizar um pré-julgamento baseados em aspectos fenotípicos, culturais, econômicos ou qualquer outro que sirva de parâmetro para o estabelecimento de uma cultura de enquadramento/segregação como se apresenta ao longo da nossa evolução enquanto sociedade [...] Não vivenciei muitas ocorrências de atos ou atitudes que no seio familiar, ou dos colegas de infância, ou já da vida adulta se evidenciasse como uma conduta racista, ou preconceituosa em relação à cor muito disso se deve acho eu, ao fato de pertencer a uma família multirracial aonde conviviam brancos, pardos, negros, indígenas em suas mais diversas apresentações (Professor Caboclo Marcelino, Carta Pedagógica 2, 2022).*

> *Eu sempre trabalhei com muita naturalidade na minha vida essa questão racial, até pela questão da miscigenação na própria família e assim como te falei, minha melhor*

[59] *Cecília Campelo* é uma pesquisadora que tem se dedicado a pensar a relação afro-indígena a partir da autoidentificação de um movimento cultural, social e político do sul da Bahia, denominado Arte Manha, no município de Caravelas, que tem sua origem com a criação do bloco Umbandaum que surge como um movimento afro, mas que ao longo do tempo revela características indígenas num processo em que percebem indissociável as duas culturas. Na fala de um dos componentes: "Então a gente denominou afroindígena. As influências se juntaram e você não tem mais como falar só de afro" (MELLO, 2014, p. 230).

> *amiga na infância era negra, então eu nunca enxerguei o outro com assim ser diferente por uma questão de pigmentação de pele, a diferença estava em, no tratar, na maneira da abordagem da pessoa, de um para com o outro, eu sempre valorizei muito essa questão, sempre (Professora Conceição Lopes, Encontro 2, on-line, 2022).*

As narrativas acima, me fazem questionar o quanto a convivência em famílias multirraciais de fato pode contribuir para uma vivência onde problemas de ordem da aceitação racial não existam. Os participantes enfatizam esse fator como preponderante para que tenham se constituído como pessoas que lidam bem com as diferenças raciais, mas isso é regra ou exceção? Afinal a mistura de raças na família é um fator que promove um bom relacionamento com a diferença racial? A esse respeito Cavalleiro (2021) tece uma discussão, mostrando situações de relações familiares, onde crianças com pele mais clara, com características mais próximas do ideal branco, são mais bem tratadas diante de outros irmãos com pele mais escura. Mostra também que a família pode apresentar formas distintas de silenciamento racial, gerando consequências desde a infância, como a dificuldade em se reconhecer como negro/a e de identificar situações de racismo, as considerando muitas vezes como brincadeiras.

Por outro lado, algumas famílias reconhecem desde cedo a importância de trabalhar o reconhecimento e a autoestima das crianças. Schucman e Gonçalves (2017) abordam o racismo enfrentado por pessoas negras fruto de casamentos interraciais, demonstrando que o ideal branco é supervalorizado, provocando a negação da identidade racial negra, causando consequências desde a infância até a vida adulta. Nessa perspectiva, importa questionar: as relações de convivência estariam preservadas do racismo pelos laços afetivos? Numa sociedade marcada pela desigualdade e exclusão racial, as relações étnico-raciais ainda se estabelecem a partir dos parâmetros da democracia racial, inclusive na escola?

A professora Nivalda Tupinambá, ao se autodeclarar branca, explica que há uma relação forte entre a discussão racial e sua experiência pessoal, ao que descreve:

> *Sou casada com um homem negro e mãe de duas filhas afrodescendentes, haja vista que sou branca. Minhas filhas se identificam pela cor que têm, assumem os cabelos cacheados e amam ser assim. Pois sempre procuramos trazer para a discussão familiar a autoafirmação de sua identidade. Mas nem sempre na escola as discussões foram favoráveis. A mais velha passou por situações de bullying por causa dos cabelos crespos quando ainda estava nas séries iniciais que geraram alguns problemas psicológicos e tempos depois é que foram se resolvendo. Hoje se formou em Direito e seu trabalho de conclusão de curso foi sobre a comunidade carcerária, que na sua maioria são negros e as diversas razões que os levaram à prisão. Fez um belo trabalho onde obteve a pontuação máxima (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 1, 2022).*

Ao falar de sua constituição familiar a professora destaca a autoafirmação da identidade como uma discussão fundamental, em virtude da abordagem na escola não priorizar o assunto.

O relacionamento interracial é um fator importante para a participante mostrando que sua relação familiar a ajuda a perceber situações de preconceito/racismo entre os/as alunos/as, ao que procura sempre intervir. Em sua fala, a professora relata uma situação vivenciada por sua filha e que não pode ser desprezada, quando aponta para o fato de sofrimentos psicológicos ocasionados por expressão de racismo, mas traduzidos como *bullying.* Esta é uma realidade ainda comum, em que "o racismo ainda é alimentado nas escolas, muitas vezes mascarado e que insiste, nos campos discursivos, em ser confundido entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como *bullying*" (PASSOS, 2019, p. 27). Esse contexto precisa ser considerado, o racismo é sim um tipo de violência, mas precisa ser reconhecido como tal, afinal, não é uma violência qualquer, está atrelada a ideia que prevalece na sociedade de tratar as pessoas como pertencentes a raças superiores e inferiores, sendo suas características físicas determinantes para o tratamento que lhes dispensam. Nesse sentido, sendo o racismo minimizado enquanto atitude de *bullying*, tal cenário "[...] permite que o racismo seja invisibilizado e generalizado a uma espécie de brincadeira de mau gosto entre crianças e adolescentes. Nesse aspecto o racismo perde, portanto, com o advento do *bullying*, o seu caráter criminal" (PASSOS, 2019, p. 28). Por isso, a escola precisa apropriar-se da discussão racial, a fim de identificar, reconhecer e combater o racismo ainda presente, pois ao ser ignorado vai causando graves problemas à vida dos sujeitos, atingindo sua autoestima e seu posicionamento no mundo.

A professora Maria Felipa, única mulher negra participante da pesquisa, assume sua identidade racial negra e aponta em suas narrativas como essa constituição se delineou influenciando a vida na infância, adolescência e na fase adulta.

> *Como mulher, filha, esposa, profissional e Mulher Preta, as questões raciais sempre estiveram presentes na minha vida pessoal desde a infância, com o lidar com os cabelos crespos que deveriam estar sempre arrumados e acomodados que servia de brincadeiras inconvenientes por parte dos irmãos que eram em número de sete. As lembranças são poucas, vão se apagando da memória, mas me vem a lembrança de uma vizinha que vendia confecções para minha mãe e de um comentário sobre as características físicas de minha irmã e eu: Suas meninas tem feições fina, você tem barriga limpa. Na infância e adolescência preconceito e racismo, eram vistos de outra forma. Os* ***apelidos eram considerados como brincadeiras*** *tanto na Escola como em casa e se resolvia com brigas entre irmãos e vizinhos, castigo por parte dos pais e professores. Parecia uma coisa comum, ser chamada de preta, ou escolher só as brancas e bonitas para entregar presentes aos professores e autoridades, ser rainha do milho, dividir pelotão em desfile da primavera e 7 de setembro, até nas brincadeiras com os vizinhos. Tinha a brincadeira de desfile de miss e sempre quem os meninos escolhiam eram as brancas e bonitas. E por isso se tinham brigas, xingamentos. Até hoje a situação é outra, mas se observa ainda essas preferências.* ***Talvez essas questões estejam inconscientemente presentes*** *e se manifestem de alguma forma em mim, como às vezes me sinto do nada, constrangida diante de algumas situações, retraída, como se fosse algo interno mesmo, só a psicologia para*

> *explicar. Como exemplo, às vezes quero entrar em determinado ambiente, mas não vou porque sei que os olhares vão ser diferentes, o atendimento...outro dia estava numa festa e no meio do salão de festa o organizador se dirigiu a mim e perguntou, pela pulseira de identificação. Eu disse: Quebrou e deixei na mesa. E ele. Vamos lá. Chegando disse: É realmente recolhi uma pulseira daqui, e me colocou outra. Essa semana comentando com o meu marido disse que foi algo desnecessário e observei que tinha muitas pessoas sem identificação, teve convidados que nem colocaram. Era o momento de me retratar mais deixei pra lá (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 1, 2022, grifos nossos).*

A identificação racial e sua constituição relatadas nas experiências de vida que a professora destaca mostram como o quesito cor/raça está presente e influencia as atitudes cotidianas dos sujeitos, podendo reverberar em efeitos psicológicos do racismo na conformação da subjetividade de pessoas negras[60]. Munanga (2016b) compara essa relação com o que se vê ao observar um *iceberg*, pois assim como toda a sua estrutura não é visível, também ocorre com os efeitos do racismo, em parte se vê como se manifesta através de ações discriminatórias manifestos nos comportamentos individuais e em sociedade, contudo há a parte não visível que "correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas" (MUNANGA, 2016, p. 11). Estes efeitos invisíveis foram muito trabalhados por Fanon (2008) em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, comprovando o quanto a insistente superioridade do mundo branco provoca a inferiorização da pessoa negra e consequente negação racial, quase que inconscientemente.

Para Quijano (2009, p. 107) "A 'cor' da pele foi definida como marca 'racial' diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou 'europeus', de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores 'não-europeus', do outro". Nesse sentido, ainda hoje a cor se mantém como um elemento que serve para segregar os sujeitos, definindo bons e maus, belos e feios, dignos e indignos. A maneira como o assunto é tratado desde a infância, certamente produz impactos nas várias fases da vida, afinal quando a discriminação é considerada enquanto brincadeira ou atitude que não precisa ser discutida, se normaliza a ideia de que as coisas são como são e tão somente cabe ao sujeito adequar-se à lógica, seguindo em frente. Aqui se vê denotada a colonialidade do ser que opera fixando identidades e subjugando os sujeitos negros/as a enxergarem-se conforme as lentes dominantes, nas quais lhes são reservadas sempre a inferioridade. Por isso a necessidade de alterar a perspectiva e construir

[60] Os efeitos psicológicos do racismo correspondem a um campo de estudos explorado por alguns autores/as no Brasil, a exemplo de Isildinha Baptista Nogueira, com a obra A cor do inconsciente – significações do corpo negro (2021); destaco também a obra organizada por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil (2016).

novos olhares a partir da decolonialidade, que propicia a retomada e valorização da existência daqueles que foram e são constantemente estigmatizados.

Adilson Moreira[61] (2019) reflete a partir de Luvell Anderson, uma realidade comum no Brasil que tem sido utilizada como meio de perpetuação do racismo e provoca muitos males nas populações minoritárias, em especial negros e negras: o humor racista, o qual "[...] satisfaz a necessidade de diferenciação que pessoas brancas sentem em relação a indivíduos considerados inferiores e também cria um sentimento de solidariedade entre os membros desse grupo" (MOREIRA, 2019, p. 49). O autor aborda resumidamente alguns pontos que ajudam a compreender como essa estratégia racista constrói a noção de sujeitos inferiorizados:

> Primeiro, está baseado em mensagens que reproduzem a concepção de que membros de certos grupos possuem defeitos morais, motivo pelo qual sempre estão envolvidos em situações ridículas. Segundo ele reproduz estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que reforça a percepção social de seus supostos defeitos morais inatos. Embora nem todo humor que representa grupos raciais seja racista, há aqueles que são nocivos porque propagam imagens negativas de minorias raciais. Terceiro, esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às suas vítimas. Elas se sentem moralmente degradadas por causa de piadas racistas, além de sofrerem danos materiais em função da percepção negativa que as pessoas têm delas. Quarto, sua natureza está relacionada ao contexto cultural no qual sua produção ocorre. Quinto, o humor racista tem um caráter estratégico: ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social. Sexto, o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante (MOREIRA, 2019, p. 54).

Estas experiências não morrem no interior das pessoas, elas continuam gerando ações, ainda que seja de aceitação a condição de inferioridade que ao longo do tempo foi sendo cristalizada, o que reflete a persistente ação da colonialidade do ser na vida dos sujeitos. Diante das vivências de racismo a professora declara: *"Mas sobrevivi, e sobrevivo..." (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 1, 2022).* Sua fala reflete a experiência enquanto mulher, professora negra que precisa resistir dentro de uma sociedade cujas estruturas têm seu assento no racismo, o qual demarcam o ser, mas que em muitas situações, como descrita ao final da próxima narrativa, não consegue de imediato reagir. A professora ainda declara:

> *Eu acho que até sofri (preconceito) porque tem coisas que apagam da memória da gente, mas às vezes a gente tem ações hoje em dia que foi reflexo daquilo que a gente*

[61] *Adilson José Moreira* é um jurista brasileiro, professor e pesquisador da Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. Considerado um dos maiores juristas do Brasil, formou-se doutor em direito pela Universidade Harvard, onde estudou direito antidiscriminatório. É autor de livros como "*Racismo recreativo"; "Tratado de direito antidiscriminatório";* e *"Direito Antidiscriminatório e Relações Raciais: práticas excludentes, perspectivas críticas, medidas inclusivas".*

> *esqueceu do passado. Algumas ações assim de constrangimento que eu deixo de fazer porque eu acho que minha cor impede de eu não fazer, eu acho que alguma coisa que eu sofri lá só que eu não me lembro (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).*

As narrativas da professora Maria Felipa conduzem a uma percepção crítica do entendimento de sua condição racial. Esse reconhecimento identitário é carregado de lembranças que se relacionam a exclusão, inferiorização e que atingem diretamente a maneira como se posiciona no mundo. Ainda que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade se mantém e faz parte da constituição dos sujeitos racializados, de modo que o sentimento de subalternidade, domínio, permanece presente, diante do que conhece, o que deve seguir e até mesmo como agir (QUIJANO, 2009). Tais leituras que a professora consegue realizar, hoje, a influenciam no cotidiano de suas práticas pedagógicas, gerando inquietudes diante de situações onde percebe a presença do racismo, haja vista que situações como as que relata ainda são muito atuais e ocorrem cotidianamente, envolvendo o que os/as alunos/as vivenciam, onde o racismo vai lhe marcando silenciosa e constantemente.

A professora Conceição Lopes, assim se autodeclara: "*Minha cor de pele é branca 'segundo os padrões', meu sangue vermelho, meu coração multicor, minha raça única = Humana" (Carta Pedagógica 2, 2022)*. Ao se autodeclarar branca, enfatiza muito em suas narrativas o fato de lidar bem com as diferenças, desde a infância, o que sempre a acompanhou nas relações sociais e no campo profissional. Nesse sentido, identifica sua raça como "humana", a fim de deixar evidente que ter a cor branca não a coloca num lugar de superioridade ou inferioridade a qualquer outro grupo racial. Porém, tal argumento precisa ser analisado de maneira cuidadosa, porque, discutir raça é trazer à tona o caráter segregacionista e desigual da sociedade em que vivemos e na qual estabelecemos relações diversas onde a raça é um critério marcante. É preciso pensar que se considerarmos apenas a raça como "humana" e desconsiderarmos o sentido social e político que esse termo possui pode-se construir o argumento equivocado de que o racismo então, não existe, contribuindo para que ele se perpetue. Ressalto que "Raça é ainda o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade" (GOMES, 2005a, p. 45). Portanto, o discurso da raça como humana, pode cair na armadilha de que se não existe raça, não existe racismo, pois o racismo também se afirma pela sua própria negação. O uso de tal expressão demonstra uma falsa ideia de igualdade e impede um pensar crítico sobre as consequências do racismo.

Em se tratando do cotidiano das práticas pedagógicas, aos alunos e alunas é importante a realização de um trabalho que proporcione um reconhecimento identitário, afastando de

generalizações que possam conduzir a negação de sua origem/raça/cor. Essa mudança é fundamental e pode constituir um campo fértil para a decolonização do saber e do ser, por meio da abertura para a pluralidade, onde cada um possa reconhecer-se pelo que é e não de acordo com modelos pré-determinados. Não se pode esquecer que "Por séculos se oprime, se usurpa e se tenta invisibilizar parte da humanidade" (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p. 171). Reafirmar o reconhecimento identitário dos/as alunos/as é um exercício de resistência às colonialidades que constantemente tentam reafirmar um modelo único de pensar, ser e viver. Esse modelo demarca o poder dominante europeu que ao longo da história utilizou de diversas estratégias para instituir seu poderio e fazer com que os não-europeus desejassem viver sobre seus padrões como forma de sentir-se superiores. Para isto, autopromoveram a si próprios, sua cultura, seus conhecimentos e "Também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio" (QUIJANO, 2005, p. 116). Assim, promoveram a manutenção de um status a ser desejado pelos dominados e esta lógica precisa ser alterada, para que os sujeitados historicamente consigam perceber-se e enxergar-se a partir de outras lentes, resgatando sua identidade.

Considerando esta realidade, a formação do professor é de essencial importância para a ampliação das discussões étnico-raciais, inclusive para repensar e conseguir reconhecer-se identitariamente. O próprio percurso que me conduziu a pensar numa pesquisa com viés antirracista está ligado a experiências de formação. A esse respeito, os participantes declaram ter vivenciado uma realidade de silenciamento, como se pode notar nas narrativas:

> *As questões em torno da educação das relações étnico-raciais enquanto estruturação ideológica curricular acadêmica não fez parte do meu processo formativo durante o ensino superior [...]. Somente quando iniciei meus estudos na faculdade essa questão se evidenciou mais claramente, e em grande parte a partir das discussões realizadas nas aulas de sociologia (Professor Caboclo Marcelino, Carta pedagógica 1, 2022).*

> *Durante as minhas formações acadêmicas, a questão étnico-racial nunca teve uma importância que gerasse uma discussão no ambiente acadêmico e com relação a negros e os indígenas, sempre foi questões ligadas ao processo de escravidão e quase nunca sua contribuição para a formação étnica e o seu legado para a evolução do povo brasileiro e sim só a questão da miscigenação. A academia só estava interessada na história europeia e sua importância na história do Brasil (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 3, 2022).*

A professora Maria Felipa declara*: "Na minha formação de Magistério e na Faculdade as questões raciais não tiveram presença nem como conteúdo, nem tema de discussão, não eram evidenciados" (Carta pedagógica 1, 2022).* E, a professora Nivalda Tupinambá acrescenta: "*Na minha formação acadêmica, falava-se sobre estudos africanos, dando ênfase*

às questões históricas sobre racismo, mas não dava o mesmo enfoque como é tratado atualmente, como violência social, mesmo porque a legislação foi sendo alterada em anos depois (Carta pedagógica 1, 2022). No que diz respeito à formação inicial, percebe-se a ausência de debates ou tratamento da abordagem racial como um suporte para fomentar as práticas pedagógicas. O professor Caboclo Marcelino, declara que algumas discussões foram realizadas no curso, no entanto, não como conteúdo ou em forma de orientação para o exercício da docência de maneira estruturada, mas em debates pontuais nas aulas. A professora Nivalda Tupinambá, por sua vez, destaca que a ausência da temática em sua formação pode ter ligação com a falta de uma legislação em seu período de estudante no ensino superior, contudo, na atualidade, mesmo com avanços no sentido legal, ainda continua um enorme silenciamento na formação inicial de professores/as.

O professor Gregório Luís mostra o quanto em sua formação o negro era visto na condição de inferiorização, não havendo destaque para o desenvolvimento de uma visão positiva da história da população negra, ao contrário, as histórias negras não foram conhecidas, a formação era restrita à história hegemônica, europeia. Esse silenciamento observado reflete de forma evidente a ação das colonialidades do poder, do saber e do ser na formação docente, pois intencionalmente "a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36). Assim vê-se a expressão da colonialidade do poder com a instituição autoritária de saberes, consequentemente a colonialidade do saber com forte relação do eurocentrismo e a colonialidade do ser, haja vista que os silenciamentos ao longo do tempo vão provocando marcas na constituição do sujeito. Mais tarde o professor interessou-se em aprofundar conhecimentos sobre a resistência negra no Brasil e cursou uma especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, pesquisando sobre religiões de matriz africana.

Uma das professoras, reconhecendo também esse silenciamento, afirma que suas experiências a conduziram a um percurso de busca em sua formação, ao que diz: "*As questões étnico-raciais sempre me inquietaram levando-me a refletir e aprofundar no tema [...] Ciente disso participei como ouvinte, e cursista em vários encontros" (Professora Conceição Lopes, Carta Pedagógica 2, 2022).* Diante da inquietação que o tema provocava na professora, buscou compreender as relações raciais para contribuir nas suas práticas pedagógicas, participando na sua história profissional de diversos eventos, entre eles Encontros, Seminários, Palestras. Essa ação representa um movimento de decolonialidade do saber, ou seja, a busca por conhecer outros mundos que ajudem a chegar em novos conhecimentos negados e/ou silenciados na formação, representa assim a ação de questionar as bases eurocêntricas cotidianas.

A formação dos/as professores/as exerce um papel fundamental na construção de suas práticas pedagógicas, de maneira que temas silenciados provocam enorme prejuízo ao desenvolvimento de uma educação que trate das diferenças com êxito, isto porque em experiências de formação o/a professor/a pode ampliar o seu olhar para possibilidades outras de conceber o mundo que muitas vezes lhes foi negada na formação inicial, e logicamente não trato aqui de qualquer formação, mas de movimentos que propiciem a decolonização dos saberes. Afinal, "[...] decolonizar a formação de professores implica necessariamente em se desprender das lógicas unívocas do paradigma moderno-colonial, que reproduzem apenas o mesmo padrão de poder e os mesmos modos de ser e saber, em geral em consonância a perspectiva euro-norteamericana" (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p. 162). Os caminhos da formação[62] vão constituindo o ser professor, quanto menos discutidas são as temáticas étnico-raciais, maiores são as chances de perpetuação do racismo no ambiente escolar, que usa uma de suas estratégias mestras: o silêncio.

Pensar sobre as questões étnico-raciais e sua relação na escola compôs um movimento de analisar criticamente sua condição nesse espaço. A professora Maria Felipa relata algumas situações em que percebe o desafio que é ser mulher negra, professora, bem-sucedida. Certa ocasião a aquisição de um carro novo, causou comentários entre alguns alunos, especialmente, por vê-la chegar acompanhada com uma colega de trabalho branca, gerando dúvida sobre a quem pertencia o carro. A professora relata que ao ver o seu carro, um aluno chegou a questionar se pertencia a ela ou à colega branca. Um outro aluno questionou: *"O aluno perguntou: e a senhora é rica? Eu disse não. Um outro aluno que estava perto disse: eu acho que esse carro da professora é alugado" (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022)*. O espanto também reverberou entre colegas professores/as: *"Vi diante dos meus colegas quando eu comprei o carro, 'Ê tá de carro, tá rica hein?' Todo mundo aqui tem carro e ninguém nunca falou isso. Parece que eu ganho igual a todo mundo, mas eu não posso ter um carro" (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022)*.

[62] A pesquisadora Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) produziu o artigo "Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos". Buscou compreender a principal incidência da temática nos diferentes tipos de trabalhos. Percebeu a partir da análise que de acordo com os autores, "A formulação de confluência entre as produções que tratam de formação de professores e relações étnico-raciais reside no fato de que todos enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada que congregue o tema de modo consubstanciado" (p. 112). Evidencia que alguns autores e autoras tem considerado a relevância de "ampliar pesquisas para a desconstrução de estereotipias historicamente construídas para integrar e incluir grupos historicamente discriminados no cenário educacional brasileiro, em todos os níveis" (pp. 112-113). Conclui que o campo de pesquisas na área é vasto, mas que "é necessário caminhar, todavia, no campo das práticas" (p. 113) para que os avanços aconteçam de fato.

Por meio dos relatos acima é possível perceber o quanto a sociedade está arraigada pelas colonialidades que definem no campo subjetivo os papéis sociais, seus efeitos reverberam entre os/as alunos/as e colegas de trabalho. Percebe-se que "A cor da pele não branca como a dos europeus, ao lado de outras diferenças físicas foram e continuam sendo utilizadas como critérios para julgar quem seria superior, ou não" (SILVA, 2019, p. 15). Nas situações narradas a colonialidade do poder e do ser estão presentes, definindo o lugar social que cada um deve ocupar com base na divisão que é racial, uma vez que ter carro novo, dentro desta lógica, não é coisa para negro e tampouco para a mulher negra. Como afirmou Quijano (2005) os papéis sociais são definidos denotando o dominador e o dominado, quem deve ter acesso aos bens e espaços sociais/materiais e quem deve sempre estar no lugar da não-conquista, não-existência. É a colonialidade do poder demarcando a colonialidade do ser, definindo o lugar que as pessoas devem ocupar na sociedade. Assim, a colonialidade do ser é demarcada na vida dessa professora que viveu a experiência de ser considerada como inferior tomando por base a cor/raça. Os enlaces das colonialidades, as consequências, os males que provocam, não estão distantes, ao contrário, permanecem "no cotidiano da vida das pessoas, na concepção de mundo, no pensamento individual e coletivo de cada um" (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 105).

Essa narrativa sintetiza ainda que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020) e permeia o imaginário da população, inclusive na escola, entre alunos/as e professores/as. Essa é uma realidade sobre a qual não se fala no ambiente escolar, mas não quer dizer que não aconteça, reflete o racismo presente evidenciando que no imaginário social há lugares que são tomados como determinados para pessoas negras e brancas (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). As dores provocadas pelo racismo estão presentes, marcando a vida dos sujeitos, repercutindo em seu fazer e conduzindo suas escolhas. Nesse contexto, aos professores/as questionamentos podem conduzir a tomadas de decisões: lutar para mudar a lógica? Continuar silenciando? Criar estratégias para o enfrentamento? Não obstante, quando se inicia diálogos nesse sentido, é comum que a situação seja negada, e colocada como "coisas da cabeça" do sujeito, ou que a própria pessoa está se inferiorizando. Estes são efeitos que o silenciamento provoca, perpetua uma realidade de exclusão, desigualdade, segregação e baixa autoestima.

Um dos participantes argumenta em sua narrativa um aspecto que lhe chama atenção e influencia diretamente suas reflexões, a percepção da falta de representatividade negra nos espaços mais privilegiados e em seu percurso acadêmico e profissional. Demarca a ausência de professores/as negros na instituição escolar e a condição de pobreza dos/as alunos/as negros.

> *Na minha formação profissional as questões raciais estiveram e estão presentes. No meu local de trabalho, a maioria dos negros tem profissões subalternas, não como professores e sim como serviços gerais e nas salas de aula, geralmente os alunos negros são os mais pobres, já na formação profissional, como aluno no ensino médio e superior a presença de negros foi sempre pequena (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 1, 2022).*

Aqui mais uma vez, é perceptível a colonialidade do poder, que segrega e conduz a definição de papéis sociais e mais, a colonialidade do ser, que conforma os sujeitos a posição de inferioridade. Madeira e Gomes (2018) afirmam essa relação, a sociedade brasileira tem sua estrutura na desigualdade racial que estabelece também a desigualdade social, sendo as pessoas negras vítimas de enormes disparidades. Uma observação do professor confirma essa realidade desigual, que envolve a baixa representatividade negra nos cargos que exigem maior escolaridade e a relação entre a raça e a baixa condição socioeconômica. Assim sendo, considero que "por motivos coloniais, a população negra tem encontrado dificuldade em ampliar seu nível de escolaridade, e, quando assim o faz, não tem se traduzido em melhor qualificação no mercado de trabalho" (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 472). Dessa forma se constitui o racismo, como um elemento que define os papéis sociais e perpetua desigualdades, por isso "A emancipação da população negra pressupõe mais do que a dimensão estritamente econômica; ela envolve dimensões culturais, políticas e de valores profundas" (MADEIRA, GOMES, 2018, p. 477).

Nesse sentido, reitero que não se pode separar a prática profissional dos sujeitos de suas experiências pessoais/sociais, assim não se deve analisar as práticas pedagógicas de forma desassociada da realidade que estes profissionais vivem e das experiências que têm. O professor, assim como a escola, está inserido dentro de um contexto racista, não há como pensar na realidade do/a professor/a dentro da escola sem considerar o que vive e vê fora dela.

Uma vez conhecidos os participantes continuarei a análise, tratando das abordagens relacionadas às práticas pedagógicas que emergiram nos momentos de diálogo a partir dos encontros decolonizantes e na produção das cartas pedagógicas.

5.2 Relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas

As narrativas dos participantes apresentam a imbricação das relações étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas, perpassando pelas formas como lidam com o tema nas relações cotidianas com os/as alunos/as em meio a situações que ocorrem no âmbito do convívio entre alunos/as - alunos/as e alunos/as – professores/as, relação das práticas pedagógicas com os

conteúdos escolares e a Lei n. 10.639/03, impressões de momentos significativos na experiência de abordagem da temática racial. Nesta seção discutirei as nuances suscitadas pelos/as professores/as quando pensam na relação de suas práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais.

Ao tratar das práticas pedagógicas, a primeira abordagem feita pelos/as professores/as, diz respeito ao tratamento de situações que envolvem o dia a dia do contexto da sala de aula, onde em vários momentos com os/as alunos/as surgem situações sobre as quais acreditam ser importante que o professor intervenha. Eis alguns exemplos:

> *Numa turma de 6º ano, um menino falou com o colega: "Tá se arrumando pra sair com as nega?" Aí eu disse: "Por que você não disse, se arrumando pra sair com as brancas?" "Ah tia é modo de dizer". "Modo de dizer não, você usou aí de preconceito, a nega é quem mesmo? Essa pessoa não tem nome?" Ele disse: "É, a senhora tem razão" (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022).*
>
> *Um aluno foi me explicar porque o caderno estava feio e disse: "Tia a situação está preta, porque esse caderno ainda é do ano passado, meu pai não pode comprar outro". Daí eu falei com ele, não fale assim, você pode dizer: minha situação está difícil, vamos mudar (Professora Nivalda Tupinambá, Encontro 1, 2022).*
>
> *Numa conversa em sala de aula falei assim: Um branco fazendo uma coisa errada é só um branco fazendo uma coisa errada. Mas o negro quando faz uma coisa errada, não é só ele, tem aquele que não tá vendo, mas a situação é usada para reforçar que todos os negros fazem também (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).*

As narrativas mostram um ponto em comum, a reação dos/as professores/as diante de diálogos que acontecem durante momentos de aula, quando a abordagem racial surge sem uma intenção específica, mas aparecem em comentários dos/as alunos/as e sentem que precisam realizar uma discussão a fim de produzir reflexão sobre o que foi dito. Embora tais práticas não aconteçam de maneira sistematizada entre os profissionais, é possível perceber que essa é uma estratégia didática que costuma fazer parte do cotidiano das práticas pedagógicas. Muitas vezes, os/as alunos/as expressam de forma espontânea comentários, palavras, que são para eles/as comuns diante de uma realidade social onde falas racistas estão constantemente presentes, ao que reproduzem de forma quase que inconsciente, até porque "O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (CAVALLEIRO, 2021, p. 98). Desse modo, o racismo tende a ser naturalizado, porém, tal normalidade precisa ser questionada, haja vista que "Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias" (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

Dessa maneira, compreendo que no exercício das práticas pedagógicas, o professor precisa estar atento às expressões racistas que de maneira explícita ou implícita manifestam qualquer tipo de discriminação. Essas situações são mais comuns do que se pode imaginar, até porque refletem o resultado de uma sociedade marcada pelas colonialidades que agem de maneira a usurpar dos sujeitos o pensamento crítico, levando-os a reproduzir ideias negativas a grupos subalternizados historicamente, por meio de expressões depreciativas, haja vista que o sucesso do estabelecimento de um poder dominante está em conseguir fazer com que os sujeitos internalizem o seu modo de pensar e ver o mundo, ainda que sejam membros desses grupos subalternizados (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016).

Os exemplos citados mostram que percebem a presença das questões raciais para além e antes mesmo dos momentos de abordagens de conteúdos, ou seja, que o relacionamento na escola envolve o uso de expressões, crenças e formas de tratamento que precisam ser abordadas nas práticas pedagógicas do/a professor/a, assim que ocorrem. Isto retrata um entendimento de uma educação que considera o sujeito na sua inteireza e precisa ter um pensamento que o leve a ações de combate a estereótipos e visões preconceituosas. Essas atitudes são muito relevantes, ou seja, tratar da situação quando ocorre, evitando o silenciamento, que é uma das bases para perpetuação do racismo na escola, se mostrando muito prejudicial. Tal abordagem enquanto prática pedagógica, é fundamental. Como afirma Cavalleiro (2021, pp. 32-33)

> Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

Assim sendo, as práticas pedagógicas na escola precisam produzir enfrentamentos à lógica racista que ignora as discriminações e segue em frente sem discutir as situações que provocam segregação e dor nos sujeitos. No entanto, é imprescindível que esse tratamento não se restrinja a uma mera conversa pontual, as questões que emergem do cotidiano precisam ser incluídas nas práticas pedagógicas de maneira a receberem um tratamento que possa de fato permitir uma reflexão que seja transformadora. Nesse caso percebo a necessidade de alcançar essa mudança de incluir as temáticas que surgem de maneira que possa compor o planejamento dos/as professores/as a longo prazo. Ainda mais, sendo situações que refletem na formação cidadã dos estudantes e podem afetar até mesmo seu posicionamento identitário e social, promovendo a perpetuação de um racismo estrutural que afirma bons e maus, vencedores e vencidos, superiores e inferiores. Nesse sentido, “Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um

entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente" (CAVALLEIRO, 2006, p. 23). Por isso a necessidade de um trabalho planejado com foco na educação das relações étnico raciais. As DCNERER (2004) orientam para essa relevância quando afirmam:

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana;
> para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Nesse ínterim, a narrativa da professora Maria Felipa ao dialogar com um aluno que estaria se organizando para *"sair com as nega"* reflete a colonialidade do ser no cotidiano escolar, quando a inferiorização é demarcada sobre a mulher negra, da qual é retirada sua identidade e humanidade. Na condição de mulher negra, a professora percebe as implicações de seu aluno repensar não somente o racismo na sua fala, mas também as visões depreciativas sobre a mulher negra, reforçadas pela sexualização constantemente colocadas sobre esse público, de maneira que

> Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano. Somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem nossa permissão. Muitas vezes temos nossos nomes ignorados, sendo chamadas de "nega". São atitudes que parecem inofensivas, mas que para mulheres negras são recorrentes e violentas (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Por esse motivo, o que se diz, o que se passa na sala de aula no cotidiano precisa despertar práticas pedagógicas que confrontem as situações consideradas como "normais", diante de uma sociedade que está acostumada a agir desrespeitosamente com aqueles/as que inferioriza, e neste lugar está a mulher negra. Cabe destacar que "As mulheres negras são ultrassexualizadas desde o período colonial. No imaginário coletivo brasileiro, propaga-se a imagem de que são 'lascivas', 'fáceis', e 'naturalmente sensuais'" (RIBEIRO, 2019, p. 83). Nesse sentido, percebo o quão grave é o silêncio escolar, que reforça as violências provocadas pelo racismo por isso

> Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2020, p. 52).

Os/as alunos/as chegam ao espaço escolar com uma gama de atitudes carregadas da experiência social que têm por base o racismo estrutural, e as expressam nos relacionamentos com os/as colegas. Aqui reside a importância da ação de profissionais que estejam preparados para não somente confrontar, mas também tratar os conflitos que surgem, profissionais que se mostrem "sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento (sic) étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas" (BRASIL, 2004, p. 17). Outrossim, a maneira como o/a professor/a estabelece o relacionamento com os/as alunos/as no cotidiano escolar é sinalizado por Cavalleiro (2001), como um elemento essencial na construção de uma educação antirracista.

> É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão. Temos então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível mas não aceitável (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

Assim, se a escola tem sido ambiente onde o racismo tem se aproveitado para estabelecer suas raízes, faz-se necessário ter profissionais comprometidos em rompê-lo, mas não somente isto, preparados para exercer esse papel. Realizar ações de não aceitação aos racismos e promover mudanças no espaço escolar são movimentos fundamentais para romper as colonialidades do poder, saber e ser que cotidianamente insistem em se estabelecer, reverberando através de estratégias que conduzem os indivíduos a conformidade e não permitem o surgimento de novos olhares diferentes daqueles que estabelecidos secularmente, os quais exercem a dominação e naturalizam a superioridade branca, hegemônica, nega saberes e desumaniza pessoas.

Nesse sentido urge a necessidade de criar espaços para a decolonialidade no ambiente escolar, pois enquanto um projeto de resistência e transformação contribui para um pensamento e modo de vida antirracista, considerando que este projeto precisa ter por base os princípios da interculturalidade crítica, pois esta "aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012)" (CANDAU, 2020, p. 680).

Diante de situações como as relatadas pelos/as professores/as foi possível perceber, ainda que, timidamente, iniciativas de confronto a estabelecimentos de estereótipos

reforçadores do racismo, mas me questiono: o que se faz após esses momentos pontuais? Após a recriminação, os/as professores/as estão preparados e encontram espaço para articular ações pedagógicas que abram oportunidades de rompimento com as visões racistas identificadas? Diante disso, compreendo que a presença da discussão a partir de situações cotidianas na sala de aula compõe um relevante movimento para construir uma educação que confronte o racismo, porém, este constitui um primeiro passo, o qual precisa ser fortalecido a partir de mudanças estruturais, que perpassam pela construção de uma visão pedagógica que reconheça o racismo nesse ambiente e a necessidade de combatê-lo coletivamente, sob o risco de permanecer no campo do trabalho individual e sempre como ações de recriminação e não como geradoras de mudanças de atitudes. Essas mudanças envolvem também derrubar barreiras coloniais, presentes nos currículos, na formação docente, nos discursos e no planejamento das práticas pedagógicas, pois

> A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade (GOMES, 2020, pp. 231-232).

Nesse sentido agir contra as colonialidades constitui uma ação de transformação das práticas pedagógicas, transpor a recriminação para atitudes diárias que possam reverberar nos sujeitos o desenvolvimento de outras mentalidades que critiquem e questionem o seu estar no mundo, com base em diferentes formas de pensar a estrutura social/racial, fugindo do normatizado e imposto. Decorre daí a relevância de criar movimentos decoloniais que considerem uma interculturalidade crítica na educação, pois "a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais" (CANDAU, 2008, p. 54). A partir de um verdadeiro diálogo novos mundos podem ser reafirmados, retomando assim seu lugar de existência.

Ao discutir as práticas pedagógicas, outra abordagem que surge são questionamentos sobre o relacionamento que os/as alunos/as estabelecem entre si, onde muitas vezes o racismo é confundido apenas como desrespeito. Num diálogo realizado no Encontro 2, o professor Gregório Luís levanta a discussão: *"Vou fazer uma perguntinha:* ***Nosso aluno é preconceituoso?****"*. De imediato os demais concordam, mas o professor Caboclo Marcelino, fica em dúvida*: "Não sei se é preconceito ou desrespeito"*. A professora Nivalda Tupinambá

concorda com este último: *"Muitas vezes é desrespeito mesmo".* Ao que o professor Gregório Luís enfatiza: *"Eles têm o preconceito racial. Se você reparar bem, como é que eles tratam as colegas que tem a pele mais escura?" (Encontro 2, 2022).* Nesse sentido, o professor Gregório Luís relata o seguinte em uma das cartas produzidas: "*As questões raciais estão presentes dentro e fora da sala de aula, onde mesmo os alunos negros e pobres continuam transmitindo palavras racistas e preconceituosas contra os próprios colegas" (Carta Pedagógica 1, 2022).* A discussão empreendida pelo professor Gregório Luís, reflete um discurso de que o próprio negro se autodiscrimina, tal afirmação precisa ser repensada com muito cuidado.

Kabengele Munanga (2010)[63], reflete a esse respeito, afirmando que "o racismo é um crime perfeito no Brasil", isto porque aquele que discrimina lança para a vítima a culpa, e exemplifica: "Você acabou de ser discriminado, você reclama, não, você que é complexado". Assim, para o autor, o racismo no Brasil coloca o negro na condição de culpado, sendo por isso um racismo que mata, destruindo a consciência dos sujeitos quanto a questão racial. Porém é preciso não esquecer que "A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado" (FANON, 2008, p. 90). A esse respeito, cabe lembrar o que diz as DCNERER (2004)

> Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos.
> Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004, p. 16).

Dado esse contexto, é preciso levar em conta que o sujeito negro é formado dentro de uma sociedade racista, inclusive na escola. Ressalto que essa é a intenção da concepção individualista do racismo (ALMEIDA, 2020), visando colocar somente sobre o sujeito a culpabilidade, desprezando que refletem uma sociedade estruturalmente racista. E mais,

---

[63] Entrevista concedida pelo professor Kabengele Munanga à série Polêmicas Contemporâneas, que é uma realização da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA), do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (Diversifica/UFRB) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Na oportunidade o professor discute o racismo e as extensões que o torna um crime perfeito. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_f6c86WFjs&t=1100s. Acesso em: 19 jan. 2023.

> No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados "homens de bem" (ALMEIDA, 2020, p. 37).

Da mesma forma, a experiência mencionada pelo professor Gregório Luís reforça o quanto é essencial a interferência dos/as professores/as nas suas práticas pedagógicas no que diz respeito a conduzir um trabalho que preze por um relacionamento respeitoso no espaço escolar, entre os sujeitos que possuem diferenças entre si, tal ação constitui uma das bases para a construção de uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001). Ao mesmo tempo, conduz a pensar sobre a importância de perceber dentro desses relacionamentos a presença da reprodução do racismo, o qual não pode ser confundido com um mero desentendimento entre colegas. Esta ação é indispensável, pois, "Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos" (CAVALLEIRO, 2001, p. 157). Ademais,

> Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores (CAVALLEIRO, 2001, pp. 157-158).

Dessa maneira, compreendo que uma educação antirracista envolve o desenvolvimento de relacionamentos que priorizem tratar dos conflitos que advém do racismo presente, afinal, "ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância" (SILVA, 2007, p. 501). Assim, o exercício cotidiano das práticas pedagógicas exige dos/as professores/as um olhar atento e ações enfáticas na garantia de uma convivência que compreenda e promova espaços para as diferenças.

Observo a partir dessas narrativas, que discutir as práticas pedagógicas permitiu aos professores/as pensar sobre a maneira como seus/suas alunos/as se comportam em sala de aula em relação a diversidade racial, ou seja, pensando nessas relações, consequentemente há um desvelamento de que o racismo está presente no espaço escolar. Aqui identifico um passo importante na construção de uma educação antirracista e decolonial, promover momentos nos quais se reconheça essa estrutura racista, a qual não é exclusividade da escola, mas que reverbera em relações na sociedade (CAVALLEIRO, 2001). Nesse contexto, entendo que tratar

das situações de racismo quando aparecem é fundamental, entretanto, é preciso também pensar na importância de promover discussões a esse respeito a fim de evitar sua incidência, permitindo aos alunos/as reflexões prévias acerca de suas possíveis atitudes. Esta ação provoca rupturas na colonialidade do ser, que "refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades" (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Assim, uma educação intercultural crítica pode contribuir grandemente, haja vista que "está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 52). Portanto, pensar em intervenções nas práticas pedagógicas envolve articular mudanças no entendimento das relações que se estabelecem em sociedade.

Cabe destacar que o reconhecimento de atitudes racistas no espaço escolar, não foi unânime entre os participantes, observe-se o que relata a professora Conceição Lopes:

> *Agora assim, eu não sei é por causa da miscigenação, né que nós temos na nossa escola, da maneira como nos tratamos, nos respeitamos, eu não sei você na sua prática, mas eu não sinto muito essa questão, quer dizer eu nunca peguei nada assim nessa questão da discriminação racial não (Encontro 1, on-line, 2022).*
>
> *Então eu trabalhar em sala de aula, ou na escola, nunca tive essa dificuldade, nunca me deparei na sala de aula com uma questão de racismo, de preconceito porque no meu cotidiano sempre deixei bem claro pra o meu aluno essa questão que não se faz distinção de um pro outro, porque raça é uma só, só existe uma raça, a humana, só existe uma, o que deve se sobrepor é a questão do caráter, os valores [...] (Encontro 2, on-line, 2022).*

Questionei se já havia percebido em outra circunstância, ela respondeu: *"já, inclusive com colegas nossas".* A professora deixa evidente em suas narrativas que em sua experiência docente não há lembranças de precisar fazer interferências nas práticas pedagógicas por problemas ligados ao racismo. Assim, não vê o preconceito como problema na sala de aula, no entanto, essa afirmação precisa ser analisada com cuidado, até porque com a promulgação da Lei n. 10.639/03 um dos principais movimentos de mudança que foi estabelecido pelas DCNERER (2004) foi "a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2004, p. 12). Ademais este documento destaca a relevância de que se construa uma consciência política e histórica da diversidade que conduza "à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos"

(BRASIL, 2004, p. 19). E ainda orienta o fortalecimento de identidades e de direitos, em especial com "esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal" (BRASIL, 2004, p. 19). Essas observações são importantes para pensar na indiscutível necessidade de reconhecimento do racismo no espaço escolar, sendo um dos fatores que tendem por reforçá-lo constantemente, como venho discutindo nesse trabalho.

A fim de evitar problemas de ordem racial, a professora relata que sempre tratou a importância de que os/as alunos/as se reconhecessem enquanto "iguais", enfatizando que *"raça é uma só"*, transportando o problema para o âmbito de ordem moral e não racial. Uma das possibilidades que explicam o posicionamento da professora decorre do que Gomes (2012) constatou quando realizou uma pesquisa em âmbito nacional com o objetivo de "identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003" (p. 21). A autora concluiu que a presença do mito da democracia racial na escola é um dos fatores que dificultam o fortalecimento de um trabalho que contemple o enfrentamento ao racismo, justamente por não o encarar enquanto problema real, "revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade" (GOMES, 2012, p. 30). Nesse contexto é comum que o trabalho nas escolas não apresente grande envolvimento coletivo, ficando mais individualizado.

A visão presente na narrativa coloca o racismo na condição de atitude individual (ALMEIDA, 2020), onde a solução estaria na "[...] conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais" (ALMEIDA, 2020, p. 36). Mas, a negação é uma tática que silencia e reforça o racismo que permanece velado, mas presente. A narrativa da professora aponta para outro questionamento, pois,

> Torna-se complicado encontrar igualdade diante de tratamentos tão desiguais. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana das crianças, tendo em vista que o dia a dia não lhes oferece prova de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica (CAVALLEIRO, 2021, p. 71).

O reforço da ideia de igualdade precisa ser repensado, considerando que se queremos uma educação igualitária, uma premissa necessária é a compreensão de que a desigualdade é uma realidade, tanto no campo racial como social. Desvelar essa realidade pressupõe considerar que ainda nos dias de hoje, apesar da distância temporal dos estudos de Hasenbalg e Silva, "Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as

desigualdades de classe e *status* sócio-econômico" (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 6). Nesse sentido, não é incomum interpretar a questão racial como um problema apenas de classe, da condição social do sujeito e como se a superação desta representasse a superação do racismo que lhe atinge.

É importante também pensar sobre a dificuldade em permitir que as pessoas se reconheçam diferentes, afinal, assim é a sociedade brasileira, diversa. A quem interessa esse discurso de igualdade? Como pensar ser iguais tendo necessidades diferentes e condições desiguais? A ideia de pensar um "mundo igual" traz em si a perpetuação de um "mundo padronizado", o qual pode ser desvelado quando lembro de como agem as colonialidades, que impõem na subjetividade dos sujeitos padrões a serem alcançados em detrimento de sua própria identidade, imputada como inferior (QUIJANO, 2005). Assim repercute a colonialidade do poder, impetrando o individualismo, a colonialidade do saber a partir da hegemonia de um saber específico e a colonialidade do ser com identidades fixas que subjugam (MARTINS; BENZAQUEN, 2017). Desse modo, buscar meios de promover uma famigerada igualdade é uma estratégia para estabelecer o poder dominante. Assim,

> Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas (MUNANGA, 2005, pp. 18-19).

Por isso, considero que o discurso da igualdade precisa ser cuidadoso, considerando as equivocadas interpretações que podem gerar o sufocamento das diversas identidades presentes no espaço escolar, compreendo que

> [...] não se trata, é claro, de negar as contribuições da Europa para humanidade, mas de reconhecer que os explorados do Sul, na particularidade de suas histórias e culturas próprias, foram submetidos à opressão do colonialismo europeu que depreciou e abusou da humanidade, de bens materiais e imateriais dos povos que foram invadidos e submetidos a visões de mundo, interesses, objetivos distantes dos seus, opostos, nocivos aos seus (SILVA, 2019, p. 12).

Porém, ao invés de considerar-se todos os modos de ser, pensar, existir, o que se vê é uma igualdade que padroniza e uma diferença que inferioriza. É preciso respeitar e problematizar as diferenças, mas sem padronizá-las. Ainda refletindo sobre a invisibilidade do racismo na escola, a participante me desestabilizou ao questionar se sinto o mesmo, referindo-se ao silenciamento que percebe na sua prática quanto a presença do racismo, ao que dialogo

com ela com alguns exemplos que percebi e, às vezes, não sabia como agir. Depois do meu relato a professora concorda que como brincadeiras e em relação a biotipo, às vezes acontece.

Cavalleiro (2001) afirma como uma das características de uma educação antirracista, o esforço em criar práticas que possam contribuir para o desenvolvimento da autoimagem que os alunos e as alunas ligados a grupos subalternizados historicamente constroem de si. Proporcionar aos sujeitos refletirem sobre sua identidade, reconhecer-se, compreender quem são dentro da sociedade, pensar sobre suas origens, é um exercício que fortalece o ser, estar e agir no mundo. Neste ponto, considero um dos grandes problemas do contexto racial brasileiro, o qual também vivenciei e passei por um doloroso processo, ainda em curso, reconhecer-me na identidade racial negra. Isto porque, notadamente, como discutem Quijano (2005, 2009), Bernadino-Costa; Grosfoguel (2016), Maldonado-Torres (2020), há um esforço hegemônico para que se permaneça na lógica das colonialidades sufocando outras formas de ser e estar no mundo que não correspondam a esperada, a saber: branca, eurocentrada. Isso conduz a uma negação quase que constante do reconhecimento do "ser negro". Assim, "Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser **branco**" (FANON, 2008, p. 69, grifo do autor). Tal realidade não se encontra distante do cotidiano da sala de aula, tanto que não passa despercebida no contexto de atuação dos/as professores/as no exercício de suas práticas pedagógicas.

As discussões promovidas pelos/as professores/as em momentos nas aulas e algumas observações de diálogos entre os/as alunos/as mostram algumas percepções acerca de como a falta de reconhecimento racial ou a negação são frequentes e tem motivos variados, porém, com um elo comum: o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), permanece ainda que inconscientemente dominando o imaginário dos/as adolescentes e interferindo na sua autodefinição, afinal, *"O racismo não está longe" (Professor Gregório Luís, Encontro 1, 2022)*. Considerando este contexto, uma das participantes realiza uma leitura significativa, fruto de análise do cotidiano do exercício de suas práticas pedagógicas:

> *Quando se fala de cor de pele, é muito difícil o aluno se reconhecer como preto, tem todas as características o aluno, mas a cor da pele mais clara faz com que ele não se reconheça. Refletir sobre sua identidade, se reconhecer, a importância da sua história, se mostrar para o outro se dando importância, acredito é fundamental (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 2, 2022).*

A narrativa da professora, expressa sua percepção acerca da dificuldade entre os/as alunos/as, em especial os de cor de pele mais clara em reconhecer-se negro, como se a menor quantidade de melanina o livrasse de ser classificado como tal, e, portanto, o faz sentir-se mais

aliviado. Essa situação incomoda a professora, que não compreende a dificuldade em assumir a identidade negra, o que para ela é uma ação de grande importância. Tal realidade reflete o efeito da mestiçagem no Brasil, a ideia de que quanto mais me aproximo do ideal branco, posso escapar dos efeitos da discriminação racial (MUNANGA, 2020). Assim, segue negando a identidade, se aproximando de uma identificação branca, uma vez que "[...] o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal" (SANTOS, 2001, p. 99). Nesta posição os/as alunos/as não desejam estar, daí a negação se torna uma constante.

Desde o primeiro encontro decolonizante, a falta de reconhecimento da condição de sujeito negro foi abordada, o que é bem exemplificado na narrativa do professor Gregório Luís, quando reflete sobre a visão que os/as alunos/as têm de si mesmo no cotidiano escolar: *"353 anos o mais longo processo de escravidão no Brasil, o mais longo desse planeta. Eu vou querer ser comparado a esse povo? Não [...] O negro tem preconceito consigo mesmo? Sim. Tem a falta de aceitação" (Professor Gregório Luís, Encontro 1, 2022).* O professor compreende que o reforço da visão do negro enquanto ser inferiorizado contribui para que os/as alunos/as não queiram ser reconhecidos dentro dessa identidade. Por isso, enfatizo a relevância de romper determinadas visões por meio da educação. Como afirma Munanga (2013, p. 32)

> É importante nossos alunos saberem que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois há cerca de 200 mil anos nossos ancestrais homo sapiens sapiens saíram da África para povoar os demais continentes. É necessário ensinar também aos alunos as origens dos africanos que foram transportados e escravizados no Brasil. Como eram as instituições sociopolíticas, as culturas e as economias dessas regiões antes do tráfico e da colonização? Quais foram suas contribuições no território brasileiro durante a colonização e, depois, em termos demográficos, econômicos, políticos, culturais, religiosos, artísticos etc.? Que tipos de dificuldades viveram como eles resistiram política e culturalmente para defender sua liberdade e dignidade humana? Tiveram algum papel na sua própria libertação? Que aportes observáveis de suas culturas auxiliaram na construção e na modelação da identidade plural brasileira? Que dificuldades eles encontram hoje no Brasil contemporâneo e o que o Estado e a sociedade brasileira podem fazer para combater os preconceitos e a discriminação dos quais são vítimas e para criar uma estrutura social igualitária?

O autor destaca o desconhecimento da história antes do tráfico de pessoas negras e do processo de colonização no Brasil, desse modo, os estudantes conhecem a história a partir da escravidão, além de reduzir o papel dos negros na abolição do sistema escravocrata. Portanto, combater preconceitos raciais perpassa por revisitar as histórias negras e indígenas a fim de que os/as alunos/as possam enxergar criticamente o lugar de subalternidade imposto aos não-brancos e reconstruir as visões criadas de maneira estereotipada e depreciada. Tratar o reconhecimento dos/as alunos e alunas negras também envolve ações de suma importância,

como “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32). Tais ações refletem a implementação de uma educação intercultural crítica, que além de buscar a negociação de saberes visa tratar os conflitos que as diferenças podem provocar de maneira aberta, representa também um exercício de esforço para romper os efeitos das colonialidades, considerando que leva a pensar os papéis definidos socialmente, os relacionamentos sociais e os conhecimentos que são considerados no espaço escolar.

Ainda nessa teia de discussões surgiram questionamentos e reflexões: “*Eu pergunto por que? É falta de consciência ou é falta de ter orgulho de sua identidade, ou é falta de que mesmo pra ter vergonha de sua cor, do seu cabelo? Vergonha de onde mora. Isso é sério” (Professora Maria Felipa, Encontro 2).* O professor Gregório Luís, diz:

> *Eu moro num lugar onde a polícia tá sempre lá, o tráfico de drogas intenso, eu moro numa casa com um monte de gente, minha questão econômica é complexa, todos os meus vizinhos são negros e pobres, porque que eu quero ser igual a eles? Eu quero ser igual o pessoal da novela que é branco (Encontro 2, 2022).*

A professora Maria Felipa se sente inquietada pela realidade que encontra na sala de aula, e se questiona o que levaria os/as alunos/as a uma repulsa em assumir sua identidade negra, ao que propõe algumas suposições que a explicaria: “falta de orgulho da identidade negra”? “vergonha”? Esse processo de negação pode ser entendido como expressão de uma das faces da colonialidade, pois “[...] a colonialidade do ser é responsável pela negação do negro em aceitar suas origens, sua cor e sua raça” (SOUZA, 2013, p. 114). Ao trabalhar na subjetividade dos indivíduos, esse processo de inferiorização consegue fazer com que estes rejeitem uma identidade que a todo momento é reforçada como pertencente a um grupo desvalorizado e desprestigiado, que não teve participação positiva na história, acentuado por meio de uma educação eurocêntrica e por visões transmitidas socialmente.

O excerto da narrativa da professora me permite pensar em um fato que não pode ser negado: ser negro nesta sociedade está associado a ser inferior, menos inteligente, sem prestígio social, estar fora do padrão do belo, ao contrário disso, “Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p.60). Essa visão é reforçada a todo momento, usando para isso estratégias institucionais, midiáticas produzindo um cenário propício para que os adolescentes não queiram associar-se a uma identidade que lhes faça sentir inferiores. É importante também questionar: o/a aluno/a se sente representado no currículo escolar, nos livros

didáticos, na literatura, no cinema? Ressalte-se que o orgulho e a autoafirmação necessitam de referências positivas, ao que pergunto: os meninos e meninas negros/as têm?

Ademais, enfatizo a dor que envolve o reconhecimento identitário negro, esta dor é perfeitamente traduzida por Fanon (2008, pp. 106-107), ao descrever um dia comum na vida de um homem negro:

> Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer!

Estes escritos de Fanon, expressam um lado que muitas vezes fica oculto diante dos silenciamentos provocados por não ser dada a real importância em falar do racismo e das iniquidades que provoca, dentre elas, a negação identitária. Eu leio essas linhas escritas por Fanon, lágrimas me vêm aos olhos, eu posso sentir sua dor. Quem sabe se ao escrevê-las ele chorava também... quem sabe as lágrimas nos unem neste instante, um elemento além da cor nos aproxima, nos faz iguais, é a dor. Uma dor profunda que não se consegue explicar, mas se você carrega a cor, você sente, é real, pois *"[...] a questão do preconceito só* ***quem sofre na pele, na pele****... é que sabe" (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, grifo nosso)*. Consigo sentir a dor, dos que são barrados e tem negado o direito humano de ir e vir, dos que não conseguem as oportunidades de conquistar seus sonhos, que já nem sonham mais.

São fatos que transmitem a todo momento a ideia de que ser preto está associado a dor, ao sofrimento de não ser valorizado ou reconhecido positivamente na sociedade, ou ainda nem ser visto. Então sim, diante desse contexto, as ideias expressas pelos questionamentos da professora Maria Felipa se confirmam, há falta de orgulho, vergonha e muito mais. Por esse motivo, Cavalleiro (2001) investe no princípio de uma educação antirracista, para tratar junto aos alunos e alunas a valorização de sua identidade negra, aproximando a escola de outras visões dos grupos minoritários a partir das histórias que não contaram, dentro de um sistema institucional que pretende manter a realidade como está. Por isso, é fundamental viver na educação uma "[...] decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Mudanças nesse contexto são necessárias a fim de que o reconhecimento identitário dos/as alunos/as negros/as possa acontecer e para compreenderem que na condição de negros/as, indígenas tem motivo para se orgulhar, e a escola pode mostrar essas histórias e fazê-los/as vislumbrar visões outras que não

apenas as pré-estabelecidas como boas, perfeitas, rompendo assim os efeitos das colonialidades, para que possam enxergar-se e, portanto, recuperar sua humanidade, pois,

> O que é invisível sobre a pessoa de cor é sua própria humanidade. A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias do colonialidade do ser. A colonialidade do ser indica aqueles aspectos que produzem uma exceção à ordem do ser: é como se fosse o produto do excesso de ser quem, em sua busca de continuar sendo e evitar a interrupção do que reside além do ser, produz aquilo que o manterá sendo, o não-humano e um mundo desumano (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150).

Assim, não conseguir reconhecer sua identidade negra compõe um reforço das estruturas coloniais, impetrando a colonialidade do ser para manutenção de uma ordem em que pessoas negras buscam a todo custo alcançar um padrão de ser que o afasta de si próprio e consequentemente o desumaniza constantemente. A narrativa do professor Gregório Luís reforça a mesma discussão apresentando mais elementos a sua narrativa, ratificando o quanto o/a aluno/o negro e pobre cada vez mais busca negar sua identidade. Essa falta de reconhecimento está ligada à intrínseca relação entre o ser negro e ser pobre, como se uma coisa automaticamente reverberasse na outra, isto por conta de a população negra compor os piores índices sociais. Essa realidade que os/as professores/as sinalizam é reflexo do racismo estrutural que perpetua as relações de desigualdade racial, o aluno preto e pobre não se reconhece na identidade negra, tão estigmatizada como aquele grupo que não tem prestígio social.

A professora Maria Felipa fala sobre outra ideia ao que considera explicar o motivo da falta de reconhecimento racial dos/as alunos/as: "*Eu percebi que realmente os meninos não querem se reconhecer justamente como negro por causa do que sofre, a questão do preconceito, eles não querem se reconhecer como negro" (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).* Ou seja, a todo momento situações vivenciadas pelos próprios/as alunos/as, ou observadas na sociedade associam a cor negra em situações depreciativas, assim quanto mais me afastar dessa identidade, melhor. À vista disso, "Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana" (GOMES, 2001, p. 88). Nisto consiste a importância de derrubar as barreiras coloniais e reconhecer a urgente necessidade de comprometimento com um projeto decolonial que propicie a construção de uma educação antirracista que provoque mudanças de mentalidade, não somente entre os sujeitos negros e negras, mas em todos os grupos e estruturas sociais.

5.2.1 Um fazer cotidiano para além dos conteúdos programáticos?

Tinha sete anos apenas,
Apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
"Por acaso sou negra?" – me disse
SIM!
"Que coisa é ser negra?"
Trecho do poema "Me gritaram negra", de Victoria Santa Cruz[64]

A partir dos diálogos proporcionados pelos encontros decolonizantes e nas cartas pedagógicas produzidas pelos participantes, percebi que em alguns momentos os/as professores/as enfatizavam a inserção da temática racial em suas práticas pedagógicas em muitas situações, onde a relação não tinha ligação direta com o conteúdo programático de suas aulas, mas motivados por acontecimentos cotidianos, falas observadas entre os próprios estudantes e ainda por suas vivências. A professora Maria Felipa por exemplo, envolvida nas discussões dos encontros, decidiu levar para a sala de aula um texto, o poema "Me gritaram negra", de Victoria Santa Cruz, com o qual abri essa seção, a fim de discutir com os/as alunos/as o pertencimento racial:

> *Fiz uma pergunta em determinada ocasião. Quem se considerava negro!!! Foi motivo de risadas, de apontar o outro. Levei um poema para trabalhar em sala de aula. "Me chamam Negra" e no momento da apresentação teria que ter uma protagonista para recitar o poema e apontaram uma menina preta. E eu disse que poderia ser qualquer um. Apesar de que estamos ocupando espaço que antes não nos víamos, como nas mais diversas profissões, nos comerciais de TV, nos comerciais de produtos, nos papéis principais em novelas no horário nobre, ainda assim diante de alguns a nossa capacidade, ou importância, ainda não é reconhecida (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 4, 2022).*

A experiência pedagógica vivenciada pela professora com seus/suas alunos/as proporcionou uma reflexão conjunta acerca de como a presença negra é percebida nos espaços e também a importância da valorização e pertencimento racial. Revela o quanto a sala de aula

[64] Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922-2014) foi uma poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana. Junto com seu irmão, Nicomedes Santa Cruz, ela é considerada significativa em um renascimento da cultura afro-peruana nos anos 1960 e 1970. O poema completo está disponível em: https://feminismo.org.br/2015/03/21/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/. Acesso em: 18 jan. 2023.

está imersa nas consequências da colonialidade do ser, que atua há séculos reforçando a inferioridade de determinados grupos sociais, em especial a população negra, fazendo com que as crianças e adolescentes não se sintam confortáveis ou orgulhosos em assumir a identidade negra ou nela querer incluir-se ou comparar-se, pelo contrário, buscam meios de "defesa" para que não sejam assim reconhecidos, como se de maneira implícita ecoasse uma voz que diz: "Não quero ser reconhecido como *negro*, e sim como *branco*" (FANON, 2008, p. 69, grifos do autor). Isso é muito comum na sociedade brasileira, muitos podem ser negros, mas eu não. Sou moreno, tenho a pele clara, meu cabelo não é "ruim", meu nariz não é "chato", não sou negro. Assim impera "A vergonha. A vergonha e o desprezo de si" (FANON, 2008, p. 109). Por isso a necessidade de descolonizar as mentes, que imersas estão na colonialidade do ser e a todo tempo enviam ao corpo mensagens de desvalorização, menosprezo e repulsão.

As narrativas a seguir são outros exemplos de como a questão racial compõe a prática pedagógica para além dos conteúdos escolares:

> *Na minha prática pedagógica, dentro dos conteúdos abordados durante o ano letivo procuro abrir espaços para discussões sobre preconceito e racismo, no propósito de permitir que os discentes pudessem expor os seus sentimentos, que muitas vezes se assemelhavam aos sentimentos da minha filha. Algumas vezes percebi a reprodução de falas que vem do seu ambiente familiar ou de convivência nos locais de moradia. Até mesmo expressões preconceituosas. Procuro mostrar as razões que estão implícitas nas falas, nas expressões ofensivas, para que sentimentos de inferioridade e baixa autoestima não sejam reproduzidos (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 1, 2022).*
>
> *Na minha prática é um parâmetro para trabalhar essas questões, principalmente com fatos do cotidiano, que é uma constante atualmente. São temas bastante difícil de serem trabalhados. As questões raciais é algo colonial e cultural, por que não dizer um processo ligado também a educação doméstica. Os conceitos são criados pelas relações que os alunos estabelecem com os seus, mais um fator que dificulta o trabalho do professor. A Escola acredito tem que se ver no papel de desmistificar todos esses preconceitos, conceitos, que há tempos, gerações estão instalados [...] na sala de aula além de discutir os fatos da realidade, também trabalho com situações que acontece dentro de sala de aula [...] As questões Religiosas também, tem preconceitos instituídos que debatemos e o aluno chega a começar a ter outro tipo de olhar para essas questões. Felizmente faço das minhas aulas o lugar de debate, reconhecimento relacionados a falta de respeito em relação ao ser humano (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 2, 2022).*

Na primeira narrativa, a professora Nivalda Tupinambá afirma que abre espaços diante dos conteúdos com discussões que envolvem o debate racial, em relação a superação dos preconceitos, os quais trazem consequências a constituição do ser dos/as alunos/as. Assim, por ter vivenciado situações parecidas no seio familiar, precisando lidar com o reconhecimento identitário de sua filha, consegue perceber experiências parecidas entre os/as alunos/as, e procura intervir, ciente dos danos que o silenciamento pode causar. Oliveira (2020) reflete sobre

a importância que se deve dar as visões preconceituosas que são observadas no cotidiano escolar, considerando que a negligência e o silenciamento pode causar problemas graves aos sujeitos, inclusive atingir seu bem-estar físico e mental.

Nessas duas narrativas aparece um ponto de vista em comum, pois, as duas professoras afirmam que as ações de preconceito racial emitidas na sala de aula têm origem no seio familiar, ou seja, na visão destas, o lar seria o local onde tais visões são criadas e fortalecidas e na escola são reproduzidas. Cavalleiro (2001) reflete sobre a relação da família com a questão racial, evidenciando que esse reforço de fato pode acontecer, como também o silenciamento. No entanto, a autora faz uma abordagem muito pertinente nesse contexto, pois conclui que na maior parte das vezes, o preconceito percebido na escola é considerado como culpa dos relacionamentos familiares, tendo os/as professores/as dificuldade em reconhecer que a escola pode sim ser o local onde o problema nasce ou é reforçado, sendo os/as professores/as geralmente apontados como "parte da solução" (CAVALLEIRO, 2001, p. 68), colocando o racismo como um problema que a escola precisa tratar, mas que não teria responsabilidade sobre sua origem.

Almeida (2020) aborda essa discussão, mostrando que as instituições possuem um caráter racista e "[...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade" (ALMEIDA, 2020, p. 41). Mesmo com evidências dessa realidade, os/as professores/as parecem ter receio de compreender a escola como atravessada pelo racismo institucional.

Diante das narrativas percebo que para o/a professor/a incluir a temática racial na sua prática, de certa maneira, precisa transgredir no seu fazer pedagógico, abrindo espaços, em meio aos conteúdos, para discussões, a partir da percepção da realidade. Para tanto, reconhecer o racismo como um tema relacionado às práticas pedagógicas é essencial. Vê-se assim, que apesar da Lei n. 10.639/03 tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda é complicado para o professor compreender como isso deve ser incluído na sua prática, e quando o é, de certa maneira é reconhecido enquanto um trabalho a parte devido a necessidades que alguns identificam, seja no relacionamento entre os/as alunos/as ou por situações da sociedade sentem necessidade de abordar.

É fundamental pensar o tratamento das questões étnico-raciais para além deste viés. Contrapor/confrontar o racismo é uma das possibilidades, mas faz-se necessário repensar, por exemplo, a inclusão de temas/autores/visões de mundo que são excluídas na educação escolar,

as formas de conceber e explicar a realidade, pensando a partir da sabedoria dos povos negros e indígenas é um ponto fundamental a se considerar, rompendo assim a forte influência da colonialidade do saber. Nesse sentido,

> Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (GOMES, 2020, p. 224).

Esse caminho de inclusão de conhecimentos invisibilizados na educação escolar é extremamente necessário, e compõe um exercício decolonial por evidenciar o protagonismo aos inferiorizados, conduzindo a constituição de uma educação antirracista e decolonial. Tal exercício encontra muitos obstáculos, principalmente porque a lógica das colonialidades insiste por meio de muitas estratégias na manutenção de um sistema que define uma visão de mundo, que não tem interesse em negociar (MALDONADO-TORRES, 2020). A fim de pensar a partir da decolonialidade, faz-se necessário questionar o eurocentrismo presente nas práticas escolares como propõe Martins e Benzaquen (2017), como é possível perceber quando o professor Gregório Luís explica sobre como a temática étnico-racial permeia suas práticas pedagógicas:

> *Quando eu mostro toda a riqueza cultural e intelectual dos africanos não só no Brasil e também no mundo. Com a educação procuro mostrar quanto é inteligente o negro afrodescendente e a importância da África para o mundo como berço da humanidade e o quanto ela era evoluída e a influência da religião para união de seu povo. A ideia da representatividade e do pertencimento a um povo tão inteligente e criativo, que não deixou abater por ter sido escravizado, já que ele também se revoltou e não aceitou o cativeiro, tendo com isso demonstrado a sua altivez e amor ao seu lugar de origem (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 2, 2022).*

A narrativa do professor revela que em suas práticas pedagógicas procura abordar uma visão positiva do negro, suas contribuições, luta e resistência. Essa perspectiva compreende o exercício das práticas pedagógicas como um espaço para mostrar as contribuições do conhecimento negro e não apenas a perspectiva denunciativa do racismo e de combate a preconceitos, oportunizando aos alunos/as o acesso a conhecimentos produzidos pela população negra em confronto com a lógica hegemônica de saberes. Práticas com esse caráter inclusivo são imprescindíveis na construção de uma educação antirracista enquanto projeto decolonial, pois “se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo

intercultural" (CANDAU, 2020, p. 681). E, se o desejo é de construir uma educação que pense a partir da decolonialidade, logo é fundamental que se enalteçam histórias outras que são constantemente sufocadas pela colonialidade do saber. Destaco aqui que

> A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaboram o mundo? (RIBEIRO, 2019, p. 64-65).

Há aqui uma convocação para alterar o campo das discussões de problemas ligados a preconceito e racismo no cotidiano escolar e em situações da realidade social, para outra maneira de enfrentamento também necessária: a construção da visão da população negra como partícipe na construção de conhecimentos, demonstrando sua importância na constituição histórica desse país. Importa realizar uma análise crítica da condição dos grupos inferiorizados, nas práticas pedagógicas pois, "Levantar a questão sobre o significado e a importância da colonização constitui-se num desafio ao usual conceito de 'descoberta', e traz à tona o caráter problemático da apropriação de terras e recursos e suas implicações até hoje" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 33). Fazer conhecidos esses processos históricos é oportunizar a transformação da maneira como se concebe a própria história e constituição identitária brasileira. Nesse sentido, "No Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior" (SILVA, 2007, p. 502). Ampliar o conhecimento da história é visibilizar as várias formas de existência que contribuíram na sua formação e podem contribuir hoje com maneiras diversas de pensar e produzir conhecimento, ou seja, romper a colonialidade do saber conduz a um processo que constitui uma verdadeira decolonização nas mentes e corpos.

Em relação à Lei n. 10.639/03, a professora Nivalda Tupinambá mostrou que apresenta relação direta no contexto das suas práticas pedagógicas. Em suas palavras, argumenta:

> *Na verdade, a inclusão de estudos afro-brasileiros nas escolas só se tornou efetivo a partir da Lei 10.639. Desde então os docentes passaram a ter uma preocupação em aprofundar seus estudos e ampliar as discussões sobre racismo e preconceito com relação a cor da pele e tipo de cabelo, principalmente, foi aí que se parou para pensar o quanto a nossa sociedade é racista e que a democracia racial é de fato um mito, visto que o racismo estrutural é imperante. [...] Na minha prática pedagógica procuro trabalhar as relações étnico-raciais no decorrer do ano letivo levando em conta o cumprimento da Lei 11.639, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas e também por perceber a importância que esse estudo tem no ambiente escolar onde existe uma diversidade social muito grande, pois*

> *envolve alunos de diversos contextos sociais. Tentar minimizar as iniciativas racistas e preconceituosas é o nosso papel enquanto educadores comprometidos com uma educação que promove a cidadania (Carta Pedagógica 2, 2022).*

A professora demarca o quão importante foi a implantação da Lei n. 10.639/03 para que a discussão racial ganhasse mais espaço na escola, assim como a reflexão sobre a importância da valorização das diferentes identidades. Da mesma forma, destaca que a partir de então a temática foi reconhecida para ser analisada de maneira crítica desvelando os racismos e estratégias para seu funcionamento e perpetuação. A professora reconhece a relevância da implantação da Lei, a qual busca aplicar com iniciativas nas suas práticas pedagógicas, dentro do cotidiano de suas aulas, a fim de romper o racismo. Embora a implantação da Lei seja de suma relevância no contexto educacional, visando a construção de uma educação mais inclusiva em relação às diferenças, chamou a atenção o fato de que dentre os/as participantes, somente a professora Nivalda Tupinambá enfatiza sua existência e relação com as práticas pedagógicas e ainda o fato da Lei n. 11.645/08 não ter sido citada. Enfatizo que

> Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial. As leis surgem daí. Por isso nenhuma lei pode ser considerada neutra (GOMES, 2001, p. 89).

Como reflete a autora, a razão de ser de uma lei dever estar na forma como ela é aplicada, o que inclui os sujeitos reais envolvidos nesse processo e as condições que recebem para concretizá-la. Entretanto o cenário que se apresenta é uma lei implantada há mais 20 anos e ainda com enormes problemas para sua efetivação nas escolas, isto porque "da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer" (SILVA, 2007, p. 499). Nesse sentido, no Encontro 2, a professora Nivalda Tupinambá discute sobre a importância da Lei n. 10.639/03 e as dificuldades para sua implementação. Ao travar um diálogo do porquê é tão difícil que sua implementação se torne uma realidade na escola, um professor argumenta:

> *O problema nosso é uma questão administrativa também, o que que acontece? Se existe uma lei eu preciso me debruçar sobre ela, preciso ler ela, e a prática dessa lei tem que ser implantada porque lei não se discute, se cumpre. Então o que é que eu vou fazer? Eu vou me debruçar sobre ela, mas eu, enquanto instituição, o que faço? As instituições nossa geralmente quem lê a lei nunca estudou lei [...]. O que acontece nas instituições como SEDUC[65] por exemplo, você pega uma lei e você... Alguém na SEDUC deve conhecer de lei né? [...] Se você não conhecer, você pega um professor da rede, você tem vários professores na rede com formação jurídica, não precisa*

[65] O professor faz referência a Secretaria Municipal de Educação.

> *contratar não, tira umas duas horinhas da sala de aula 'professor, o senhor vai ler aqui pra gente, como é o caminho que a gente pode fazer aqui', uma pedagoga ao lado desse professor que tem formação jurídica resolve o problema. Vamos contratar uma pedagoga, por quê? Porque ela vai ter a visão da escola e eu vou ter a visão da lei. Precisa fazer isso, mas eu não faço. Por quê? Porque eu não tenho interesse (Professor Gregório Luís, Encontro 2, 2022).*

A narrativa do professor salienta a invisibilidade da questão étnico-racial dentro da rede municipal de Ilhéus de maneira institucionalizada e aponta caminhos possíveis para essa situação ser modificada, sugestionando que aproximar os professores e as professoras numa discussão conjunta com vistas a compreender melhor o que a Lei orienta, poderia repercutir numa maior aplicabilidade da mesma. O que o professor questiona, é uma realidade comum na caminhada docente, que diz respeito a falta de interação do sistema educacional com as escolas de modo a criar junto a estas estratégias de concretização no cenário real dos dispositivos legais, o que tende a ficar no campo do implícito, ou seja, enquanto professor/a há a obrigação de saber que a Lei existe e que deve ser implementada nas práticas escolares. Munanga (2005) afirma que se de um lado não há leis que possam se mostrar suficientes para eliminar as discriminações de todo e qualquer tipo, sua influência é notória, em especial quando atinge as esferas da educação, principalmente por sua capacidade de fazer os sujeitos questionarem sua história e a ordem das coisas, por isso nesse contexto a ação dos/as professores/as é de fundamental importância.

Mas, a reflexão do professor conduz a pensar sobre a forma como se entende a educação, se enquanto trabalho individualizado ou uma ação que se constrói em conjunto, a partir de discussões, partilhas e descobertas conjuntas. Afinal, "Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro" (BRASIL, 2004, p. 26). Esse entendimento, se posto em prática, poderia contribuir consideravelmente para uma transformação no cenário educacional.

O professor vai mais além, afirmando que esse refletir conjuntamente não acontece, por falta de interesse. O que não é difícil de se entender, haja vista que esta é uma sociedade marcada pelo racismo institucional (ALMEIDA, 2020), onde o saber hegemônico é o privilegiado, ficando todos os demais no campo do incluir, se der. Cabe destacar que propor a participação dos professores e professoras nessa discussão pressupõe que eles estejam preparados para questionar os contextos de implementação da Lei e sugestionar sobre estes, ao que cabe também questionar a formação do professor nesse sentido. Será que estes estão tendo oportunidades de se abrir a pensar sobre as questões étnico-raciais em seu cotidiano? Como

afirma Cavalleiro (2001, p. 148) “Pode-se dizer que a desigualdade racial na instrução escolar resulta em certa medida do não-investimento em uma escola pública de qualidade, na qual professores e professoras estejam preparados e atentos para a diversidade racial”. Ou seja, pensar uma escola que ofereça educação pública de qualidade exige não desprezar as desigualdades existentes no seu interior e buscar superá-las e a preparação dos seus profissionais é uma ação fundamental. Posto isto,

> Discutir essas questões no seio da educação, e mais especificamente na formação de professore(a), torna-se uma necessidade singular, pois, os colonialismos, a colonialidade e a modernidade, são conceitos construídos historicamente a partir desse contexto por um povo (dominante) sobre outro povo (dominado) e que têm forte influência nos diversos setores da sociedade, e em especial, na educação (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 103).

Proporcionar aos professores/as um repensar na sua formação é contrapor a lógica das colonialidades, se mostrando uma ação urgente e insurgente para a construção de uma escola que de fato seja antirracista. Outrossim, os reflexos desse investimento poderão ser sentidos na sociedade como um todo, repercutindo nos relacionamentos extramuros da escola. Considerando esta realidade as DCNERER afirmam 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).

As mudanças no cenário real da educação escolar repassam por um processo de repensar, reorganizar, reestruturar, enfrentar e principalmente construir movimentos que transgridam a partir da decolonialidade, realizando movimentos que possam conjugar diferentes saberes para que práticas transformadoras se tornem realidade. Esse percurso só é possível quando a educação é compreendida na sua inteireza necessitando de investimentos conjuntos que perpassem por caminhos de formações que gerem mudanças na mentalidade dos profissionais que insistentemente são regados por estratégias do mundo colonizado em manter sua lógica excludente.

No decorrer dos encontros decolonizantes e no desenvolvimento das cartas pedagógicas, os participantes demostraram momentos significativos com a abordagem racial nas suas práticas pedagógicas e os efeitos que isso gerava. A professora Maria Felipa relata como é interessante perceber que quando são trabalhadas outras formas de pensar, o aluno pode surpreender, pensando outras possibilidades de ler o mundo. Ao tratar algumas situações para

aguçar o pensamento crítico em relação a diversidade racial, ela diz: "*Um aluno na sala me perguntou: Jesus também não poderia ser branco, a senhora já pesquisou sobre isso? Não tem condições de ele ser branco, a senhora já viu a região onde Jesus nasceu?" (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).* A professora Maria Felipa, traz ainda alguns relatos em que evidencia o quanto a impressiona o fato de alunos/as desconhecerem temas e discussões relacionados a questão racial, mas que ao mesmo tempo se surpreende ao ver a participação positiva de alguns, inclusive expressando a percepção do desigual tratamento que vivenciam em seu cotidiano, relacionando tal realidade a um "problema de cor":

> *Os meninos do 6º ano fizeram uma pesquisa de alguns termos que são considerados preconceituosos, apareceu tanta coisa, mula[66] que eu nem sabia [...] Eu coloquei algumas palavras que eles desconhecem, a questão das cotas, eles não sabem por que as cotas. Apareceu a palavra reconhecimento eles não sabem, vitimizar, tantas palavras que eu coloquei, 7º ano e não sabe, imagina o 6º. Algumas vieram. A questão das cotas veio no 6º ano, a menina perguntou, no 7º que veio essa palavra vitimizar, que ela (uma aluna) disse que tava assistindo um programa e disse que o negro agora tá se vitimizando o tempo todo, é vitimizado como se fosse o coitadinho, e que tem que ter tudo agora, tem que ter cota, tem que ter direito... (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).*
>
> *Eles colocaram muita coisa, colocaram principalmente a questão do preconceito por causa da cor, quando chegam numa loja, quando chegam na Americanas[67], aí muitos casos que entraram junto com meninos de outros colégios e eles foram mais olhados que os outros e eles não sabem que reação tomar, ficam com medo, com vergonha e vão saindo de mansinho. "Ficaram me olhando professora, fiquei com vergonha e saí de mansinho" (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).*
>
> *Um menino do 7º ano perguntou: professora a senhora já viu em festa aí na Avenida[68], quem é que recebe baculejo? Preto que tá de boné, tá de tatuagem, que isso que aquilo, a gente nunca vê aqueles branquinhos da Avenida receberem baculejo [...] Num outro dia um menino do 7º ano veio "tia eu tenho orgulho da minha cor" e saiu correndo pro intervalo, mas depois eu não conversei mais com ele porque ele veio me dizer isso (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).*

As narrativas dessa professora mostram o quanto procura evidenciar em suas práticas pedagógicas um conhecimento crítico da realidade racial em que os/as alunos/as estão inseridos.

---

[66] A professora faz referência a ligação da palavra mula com a expressão mulato, pois muitas pessoas ainda usam esse termo carregado de racismo para se referir a uma pessoa descendente de brancos e negros. A origem etimológica mais aceita é a do latim *mulus*, que se refere a um "animal híbrido, estéril, produto do cruzamento do cavalo com a jumenta, ou da égua com o jumento". Os espanhóis passaram a usar o termo "mulato" para designar um mulo jovem e, por essa analogia com o caráter mestiço do animal, passaram a chamar filhos e filhas de brancos (muitas vezes, senhores de escravos que estupravam as mulheres escravizadas) com negras, ou vice-versa. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/08/7-palavras-preconceituosas-ou-racistas-que-voce-deveria-parar-de-usar.html. Acesso em: 17 jul. 2022.

[67] A professora se refere a "Loja Americanas" que se localiza no centro da cidade de Ilhéus/BA e fica no caminho que muitos dos/as alunos/as da escola IME percorrem todos os dias para chegar à unidade escolar que também se localiza no centro da cidade, por isso não é incomum relatos de situações que vivenciam quando entram nela.

[68] Avenida, é uma referência a um dos bairros mais nobres do município de Ilhéus/BA, a Avenida Soares Lopes, localizada no centro da cidade.

As discussões abrem espaço para que os/as alunos/as consigam fazer leituras que cotidianamente passariam despercebidas. Momentos como estes são importantes para perceber como pensam e como agem diante de uma sociedade onde o racismo estrutural está presente delineando as relações sociais. É possível identificar nestes relatos a forte influência das colonialidades do poder e do ser através da imposição de uma hegemonia branca que se reflete nas posições sociais percebidas pelos/as alunos/as no diálogo com a professora. Eles sentem o reflexo de uma sociedade hierarquizada que visa impor modelos de seres humanos considerados adequados para frequentarem determinados espaços, enquanto a outros lhes é negado o direito de ser quem são livremente. Discussões como estas precisam permear o cotidiano das práticas pedagógicas, pois visam gerar transformações na maneira como os adolescentes compreendem os relacionamentos em sociedade. Candau (2020, p. 681) afirma que "Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial". Importa que este desafio se torne mais frequente nas práticas pedagógicas de modo a gerar mudanças nas mentalidades dos alunos desconstruindo as colonialidades que são naturalizadas em seu cotidiano de relacionamentos nas teias sociais.

Esse viés de discutir e enfrentar as situações de racismo tem uma razão de ser, como afirma a professora Maria Felipa (Carta Pedagógica 2, 2022) "*São fatos que devem ser estudados, debatidos, refletidos por todos. Pois gera violência psicológica, moral, física".* A fala da professora permite reafirmar como já trouxe nesse trabalho, a importância de pensar a escola como um espaço onde as relações sociais reverberam os tipos de relacionamentos que ocorrem fora dela, ou seja, diante de uma sociedade onde racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020), logicamente não seria diferente dentro da escola, pois, os/as alunos/as são seres sociais com as marcas e efeitos das suas vivências e observações cotidianas. A professora Nivalda Tupinambá contribui nesse mesmo sentido de ideias:

> *Desenvolver ações didáticas abordando preconceito e racismo no espaço escolar traz discussões que ajudam os nossos alunos a descontruírem ideias fixas e carregadas de preconceito que são oriundas do seu convívio familiar e social e que estão presentes na sociedade em que vivemos, mas que, através do conhecimento pouco a pouco pode-se ressignificar ideias e valores e transformar os alunos em cidadãos adultos menos racistas (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 2, 2022).*

As narrativas das professoras levantam uma constatação importante, as consequências do racismo para a vida dos/as alunos/as, que não sabendo como lidar com estas, podem sofrer danos irreversíveis. A professora levanta o que Kilomba (2020) reflete, pensando na violência do racismo e os males que provoca. Diante desse cenário, compreendo que esse viés deve ser

trabalhado, no entanto, a abordagem étnico-racial não pode se restringir a ele. Considero que discutir as situações do cotidiano é deveras importante, mas para decolonizar a educação e criar um movimento antirracista é preciso também que estes/as alunos/as possam se reconhecer dentro dos temas e práticas na escola, ter acesso a conhecimentos negros e indígenas sendo mais abordados e valorizados, até porque "nada justifica nos mantermos alienados de nossa própria história, de nossa própria cultura. Necessário se faz, pois, buscar referências em nossas raízes culturais, históricas mais profundas" (SILVA, 2019, p. 14). Importa desestabilizar a ordem vigente que visa controlar os sujeitos por meio do estabelecimento da imposição de uma visão de mundo única (MALDONADO-TORRES, 2020). A professora Conceição Lopes aponta para a importância de realizar um trabalho de resgate da história do negro no Brasil, contando outras versões de uma história por vezes conhecida sob versão única:

> *É comum desmistificar na minha prática aquela coisa da questão do negro como escravo, principalmente, na verdade, porque quem veio pra aqui, o escravo em si é porque eles foram escravizados, retirados muitos príncipes, muitos eram princesas, inimigos que raptavam e vendiam eles como escravos, não que eles fossem escravos e aqui eles foram tratados como escravos, mas que muitos desempenhavam papel de realeza lá no seu país de origem, então eu trabalho muito essa questão (Professora Conceição Lopes, Encontro 2, on-line, 2022).*

A narrativa da professora traz para o campo de discussão a desconstrução da visão única da história negra, associada a condição de inferioridade, como indivíduos sem inteligência, conhecimento, ou seja, sem prestígio social e intelectual, como quer reforçar uma educação baseada nas colonialidades, agindo sobre o saber e o ser. Abordar outros lados da história é deveras importante, por possibilitar aos alunos/as questionarem a realidade presente a partir de uma análise mais crítica sobre a condição da população negra e de outros grupos subalternizados ao longo da história deste país. Portanto,

> Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrico como único conhecimento científico válido. O restante vem das contribuições dos diferentes grupos que constituíram este país: os brancos, negros e índios. Quais culturas, quais saberes e fazeres se produziram das relações entre as diferentes culturas elaboradas por índios, negros e brancos? (SANTOS, 2001, p. 106).

A professora Nivalda Tupinambá destaca ainda a percepção da abordagem racial nas práticas pedagógicas, não apenas como forma de denunciar realidades de racismo, mas de permitir o reconhecimento e mudança de postura diante da estrutura social.

> *Vejo que é muito importante a abordagem desse tema em sala de aula, pois, é de se observar, de maneira geral, que os alunos mais pobres são os negros e são os que correm riscos de sofrerem discriminação e também são os que mais apresentam dificuldade de aprendizagem. Tentar minimizar as consequências dessa estrutura racista presente em nossa sociedade, contribui para a melhoria da aprendizagem, visto que pode-se obter alunos menos retraídos e mais participativos o que favorece o exercício da sua cidadania, reconhecendo seus direitos e valores e mais ainda reconhecendo seu lugar na sociedade em que vive (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 1, 2022).*

A fala da professora reflete o quanto a relação desigualdade racial e educacional é notória, isso é facilmente observado no cotidiano escolar. Carvalho (2004) já sinalizava em seus estudos que as dificuldades no desempenho de aprendizagem atingem em maiores proporções o público negro, com mais reflexo nos meninos negros, percebeu que "pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas" (CARVALHO, 2004, p. 250). Como sugere a professora, tal discussão precisa estar dentro do espaço escolar, expondo essa realidade a fim de que os sujeitos negros possam pensar criticamente as relações sociais, identificar o racismo presente e criar meios de se reconhecer identitariamente afirmando seus direitos. A professora compreende ainda que, quando a temática racial é bem trabalhada na escola, pode reverberar no reconhecimento identitário dos/as alunos/as e ajudá-los/as a perceberem-se enquanto sujeitos de direito.

Oliveira (2010) afirma que tratar das questões étnico-raciais envolve também um comprometimento político, uma maneira de se posicionar no mundo que se reflete no fazer pedagógico. Afinal, como ser imparcial diante do racismo que estrutura as relações sociais em todos os espaços neste país? Ter imparcialidade significa tolerar o racismo? Importa pensar que "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). Nesse sentido, construir uma educação antirracista exige posicionamento, inclusive demonstrado nos discursos e práticas dos/as professores/as. Tal exercício é fundamental para que mudanças significativas aconteçam e isto só é possível quando se diminui a distância entre que se diz e o que se faz, de maneira que o discurso possa ser evidenciado nas práticas (FREIRE, 2013).

Mesmo com o reconhecimento do racismo no espaço escolar e a importância de tratar temáticas que possam confrontá-lo, foi evidenciado que isto ainda precisa ser ampliado, uma vez que, nas narrativas dos/as professores/as é possível perceber que isto vem se dando de modo geral de maneira pontual em momentos específicos do ano, como mostram as narrativas a seguir: *A gente sabe que essas questões étnico-raciais nas escolas do município e acho escolas*

em geral é mais voltado pra assim, "datas comemorativas", aquele período ali e acabou (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).

> *Chega novembro, Consciência Negra, aí volta a atenção toda pra aquilo ali, consciência negra, tal vamos trabalhar aquilo ali, vamos fazer umas oficinas, uma feira cultural, trabalha aquilo ali, enfeita a escola enfeita tudo. Passou novembro, como é que fica? A questão racial é só no mês de novembro? A questão indígena, vamos trabalhar o dia do índio [...] acabou, para o mês já não tem mais índio? Faz parte do calendário, é o calendário, vamos cumprir o calendário dos eventos, entendeu? Mas no dia a dia? (Professora Conceição Lopes, Encontro 1, on-line, 2022)*

> *Com a implementação do Dia da Consciência Negra nas escolas, nossas ações didáticas ficaram restritas a projetos educacionais voltados para a temática das relações étnico-raciais no mês de novembro, quando se comemora este dia; por uma questão apenas de planejamento escolar, porém a nossa prática pedagógica vai além de uma data específica no calendário escolar, ela é contínua, a cada momento que se faz necessário trazer a discussão diante de uma atitude que remete ao preconceito de qualquer forma. Desconstruir um pensamento que está enraizado no imaginário social requer uma dinâmica educacional que não é simples, pois a vivência familiar e social do nosso aluno perpassa por outras questões que envolvem conhecimento, política, violência e fatores de ordem financeira, o que contribui para reforçar ideias racistas (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 2, 2022).*

Identifico no conjunto desses excertos a evidenciação de que a escola tem encontrado dificuldades em discutir a questão étnico-racial no cotidiano. Todas as professoras concordam que este trabalho tem sido restrito e maior enfatizado em resposta a datas comemorativas, previstas no calendário letivo, como o Dia Nacional da Consciência Negra, Dia do "índio". Esta prática é muito perigosa, pois "quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida" (BRASIL, 2006, p. 72). E, o trato da questão racial, das diferenças, não pode ser considerado neste sentido, até porque trabalhar tais temáticas é falar daquilo que nos constitui enquanto sujeitos.

A professora Conceição Lopes é enfática ao afirmar que há necessidade de intensificar tais ações e que sejam realizadas de maneira a acontecer no dia a dia da escola, haja vista que os/as alunos/as precisam de maior espaço para reflexão conjunta a fim de construir uma perspectiva voltada para lidar com as diferenças. Tais dificuldades refletem quão cristalizada está a lógica dominante, colonial que utiliza variadas estratégias para manutenção de um padrão mundial de poder, saber e ser, ao que se faz necessário novos movimentos que possibilitem uma reconstrução do saber. Chegar a esse entendimento contribui para romper as colonialidades que reforçam um modelo de educação desigual e impregnada de preconceitos.

Chama a atenção a fala da professora Nivalda Tupinambá que, mesmo percebendo o estabelecimento de que a escola tem privilegiado um momento específico do ano para as

discussões raciais, enfatiza na sua narrativa a importância dessa realidade ser transformada, dada sua relevância, por meio de um trabalho intensificado, o qual como a mesma afirma, "*requer uma dinâmica educacional que não é simples*", isto porque tratar do racismo é tratar das relações sociais dos/as alunos/as e muitas vezes isso confrontará formas de ver o mundo que são aprendidas e reproduzidas no seio familiar. Mais uma vez o aspecto relacional com a família é citado, o que me leva a pensar sobre a importância do desenvolvimento de uma educação antirracista que não se restrinja a inclusão de conteúdos, esse movimento precisa ser construído de modo a alterar toda a dinâmica escolar, inclusive no que se refere ao relacionamento com a comunidade, envolvendo as famílias também nessa discussão e mudança estrutural.

O conjunto das narrativas analisadas me permite dizer que as iniciativas abordadas ainda se encontram muito distantes de um trabalho decolonial e antirracista enquanto um projeto, haja vista que as questões étnico-raciais necessitam ser mais discutidas no cotidiano escolar, sendo incluídas nas suas diversas atividades e não somente como motor para discussões de problemas sociais como são as manifestações de preconceito racial e racismo. Importa ressaltar que

> [...] descolonizar exige desprender-se de referências culturais, intelectuais europeias como superiores e valorizar as próprias, a fim de que se construam projetos convenientes para as diferentes realidades do Sul do Mundo que foram submetidas pelos colonizadores. Para tanto, tem-se que descolonizar e reconstruir relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, em distintas instâncias da vida social, notadamente nas pedagogias escolares e universitárias. É preciso pensar com independência, a partir da história comum e particular de cada grupo social, a partir de suas raízes étnico raciais, postas em diálogo. Isto significa esforços para pensar com independência, para aprender a ouvir, a buscar compreender razões de perspectivas diferentes. E, então, ser capaz de conversar, colaborar, projetar, enfrentando desequilíbrios, negociando preferências, pensando com independência, valorizando decisões conjuntas (SILVA, 2019, pp. 16-17).

Tornar essa mudança uma realidade é fundamental, pois "[...] é preciso um outro projeto, pois o da modernidade e da colonialidade, tão somente, têm contribuído para a construção de uma razão eurocêntrica em que o mais valoroso dos conhecimentos encontrava-se na Europa, o que está fora desse circuito, precisa ser descartado" (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 107). É preciso ainda avançar a fim de perceber que uma educação antirracista carece ampliar a visão dos/as alunos/as, professores/as, gestão, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar, para uma redescoberta dos saberes subalternizados historicamente, envolvendo não apenas discutir as consequências do silenciamento, mas evidenciar nas práticas pedagógicas o conhecimento produzido por homens e mulheres negros/as, indígenas, por exemplo, formando assim um projeto de fato decolonial.

Compreendo que se faz necessário o despertar para uma educação antirracista e decolonial onde a diversidade não seja apenas tolerada em momentos específicos do ano para cumprimento de eventos que o calendário orienta, mas que aponte para a necessidade de permear o dia a dia escolar com saberes de povos que tiveram seus conhecimentos inferiorizados, afinal, "É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram" (RIBEIRO, 2019, p. 65). À medida que esses conhecimentos ganharem maior espaço, os/as alunos/as negros e negras poderão identificar-se como indivíduos que são também capazes de produzir, construir, participar. Essa é uma das mais importantes contribuições que uma educação antirracista pode oferecer, o reconhecimento desses/as alunos/as de sua importância enquanto ser político, social, intelectual. Nesse sentido,

> Poderemos, então, desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento e da consciência revolucionária. Compreenderemos, então, o significado e a abrangência da cultura da tradição africana na construção e na constituição da nossa sociedade (GOMES, 2001, p. 95).

É justamente essa a transformação pela qual é preciso cada vez mais lutar, a fim de se compreender que a formação da sociedade brasileira se deu e se dá num processo participativo, que envolve a produção de conhecimentos, o trabalho, as culturas, as diferentes maneiras de ser e viver. Por isso mesmo "A decolonialidade [...] supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Esta construção a muitas mãos e mentes não pode continuar sendo desprezada para que um padrão de mundo continue sendo reforçado.

Foi possível perceber que no exercício das suas práticas pedagógicas, os/as professores/as têm diferentes compreensões, mas que convergem para um ponto comum: a necessidade de incluir a temática racial a fim de reduzir os impactos do racismo na vida dos sujeitos. É perceptível a preocupação dos/as professore/as, no entanto, a ausência de um trabalho articulado na escola, faz com que o assunto não seja pormenorizado e permaneça no campo de iniciativas individuais. O compromisso ético do profissional, somado a suas experiências sociais, faz com que entendam a necessidade de tratar de alguma forma o preconceito racial quando se manifesta, principalmente no que diz respeito a situações que geram problemas relacionais nas aulas, ou ainda, quando as visões de mundo carregadas de preconceito são expostas pelos/as alunos/as. Essas narrativas só reafirmam o quanto "Podemos dizer que estamos atrasados. Superar a discriminação é 'pra ontem'" (SANTOS, 2001, p. 111). E, esse movimento envolve comprometimento conjunto, da escola, da implementação de

políticas, da luta por formação. São elementos que juntos podem produzir mudanças necessárias, considerando que

> A ação educativa deve ser uma 'ação cultural' que leve à libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e de todos os "não-negros" ... libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos, de "ser mais" (SANTOS, 2001, p. 112).

A análise dessas narrativas permite afirmar que é preciso romper, por meio da educação, apostando numa "[...] práxis dialógica que quebre os silêncios, desabroche as mordaças, retire as vendas" (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 116). Reconhecendo que romper com uma estrutura secular que se mantém forte, segregando, inferiorizando, estigmatizando, exige práticas conjuntas, sobretudo, na escola, onde o racismo é identificado com frequência e a fim de combatê-lo, cabe buscar questionar as estruturas sociais para garantir os meios para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Importa considerar também que

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p. 14).

Portanto, acredito que a escola pode se constituir em espaço de enfrentamento, discussão e problematização racial/social, objetivando a condução de práticas pedagógicas que reconheçam, questionem e implementem meios para desestabilizar as estruturas racistas da/na sociedade.

5.2.2 Componente curricular específico: como fica essa discussão?

No primeiro encontro decolonizante, ao dialogar sobre as práticas pedagógicas, uma das participantes expressa o quanto considera importante a temática das questões étnico-raciais e lança uma indagação: "*Tema pertinente que envolve violência, respeito, tolerância. Por que não tem uma disciplina? É pouco discutido" (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022).*

A indagação da professora conduziu a pensar sobre as presenças e ausências da questão racial nas práticas pedagógicas. Na sua visão, a temática não ganha espaço no cotidiano escolar pelo fato de não existir um componente curricular específico. A mesma indagação é retomada com mais força no Encontro 2, onde a mesma professora se posiciona e dá mais detalhes sobre o tema, ao que abre uma pertinente discussão:

> *Você já pensou que em algum dia essas questões étnico-raciais vão virar uma disciplina? A gente tem essa diretiva de que tudo começa pela educação, eu acho que se realmente tivesse a disciplina e a gente trabalhasse mais isso em sala de aula, como disciplina mesmo, a consciência dos meninos eu acho que seria outra, sobre essa questão do preconceito, do racismo (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).*
>
> *Mas se a gente seguir essa lógica, já vem um problema, de surgir disciplinas críticas para cada problema social que existir, o racismo, e outros, vai chegar a um ponto, né, que vai fragmentar o currículo de maneira tal e aí quando se fala em permear [...] eu acho assim que todos os profissionais se eles tivessem na formação desde a universidade, eles conseguiriam colocar isso dentro da sua disciplina (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).*

Em outro momento, ainda durante o Encontro 2 a professora retoma a o questionamento, indagando o colega: *Então, você não acha importante que as questões étnico-raciais virem... não é uma questão que seja uma disciplina? (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).* Ao que uma outra colega, pela experiência na rede estadual de ensino, afirma: *"Já está sendo, eu acho que falta o município implementar" (Professora Nivalda Tupinambá, Encontro 2, 2022).* E o professor finaliza sua argumentação:

> *Não é que eu não concorde ser uma disciplina, mas eu acho assim, que permeie. Surgiu a disciplina de Ensino Religioso por força de política, aí imagina, vem mais essa aí, outro problema, aí você termina que essa que surgiu vai interferir, vai ter menos espaço, aí você sempre vai ter que tirar uma coisa pra colocar outra e se você permear desde a formação lá, daqui, chegando a universidade, você pode, Geografia, História, Filosofia, Matemática (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).*

Diante da argumentação do colega, a professora Maria Felipa, concorda e completa*: "Isso, se entrar na grade curricular" (Encontro 2, 2022).* Percebo que a professora expressa uma preocupação, em ter a temática racial de forma mais explícita no currículo, aqui entendido como disposição dos conteúdos a trabalhar em sala de aula, ou seja, ter um componente curricular, no qual assuntos ligados a questão racial possam estar mais explícitos a fim de que o professor possa implementá-los. A partir das inquietações da professora, penso que há ainda um distanciamento em relação a obrigatoriedade da temática racial, tal qual preconiza as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Ou seja, a obrigatoriedade das Leis deveria permear as discussões na escola de maneira a conduzir a práticas pedagógicas que incluíssem a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de forma cotidiana, diante do planejamento das práticas pedagógicas, mas a fala da professora revela que esse silenciamento se faz presente, indicando a necessidade da existência de um componente curricular específico, a fim de que o tema pudesse ser mais vislumbrado nas práticas pedagógicas.

Diante da discussão que surgiu, a fala do professor Caboclo Marcelino exprime dois pontos muito relevantes para reflexões. Primeiramente, analisa que a criação de um componente curricular enquanto estratégia pedagógica pode subdividir cada vez mais o currículo, de maneira que dada a existência de tantos componentes curriculares, as relações raciais poderiam ser sufocadas dentro desse contexto. O professor propõe que a temática possa permear o currículo, ou seja, que esteja incluída dentro das discussões de todos os componentes curriculares na escola, ao que aponta a falta de formação do professor um obstáculo para que isso aconteça, pois, não recebe em sua formação inicial e continuada suporte para pensar nessa inclusão nas aulas. É por isso que, "[...] compreendemos a necessidade da formação de professores na perspectiva decolonial, no sentido de contemplar uma 'Educação outra'. Uma prática de resistência, que se contraponha a dominação histórica [...]" (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p. 167). A partir de uma formação decolonial o/a professor/a terá a oportunidade de reconhecer a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e promover discussões invisibilizadas no cotidiano escolar, certamente esta não é uma solução única, mas constitui um caminho de grande relevância.

A discussão provocada pela professora através de um questionamento direto e objetivo, se constituiu enquanto uma pergunta desestabilizadora, pois, me levou a pensar sobre algo que no cotidiano escolar nunca parei para refletir, assim como os demais participantes também apontaram. Conduziu a pensarmos juntos sobre essa possibilidade, analisando a viabilidade da existência de um componente curricular específico e as suas contribuições no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento do racismo.

Ao pensar no trabalho com a temática racial enquanto uma disciplina específica é importante lembrar que ao ser implementada, a Lei n. 10.639/03 e posteriormente a Lei n. 11. 645/08, orientam a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo, tendo um foco especial em alguns componentes curriculares (História, Artes e Língua Portuguesa). Nesta lógica, tais assuntos deveriam permear o conhecimento perpassando pelo estudo em todas as disciplinas escolares, sendo cada vez mais incluído saberes notórios desses povos, negros e indígenas, que historicamente foram inferiorizados e silenciados em suas lutas e construção de conhecimentos. No entanto, não aponta as estratégias para tal inclusão, o que ficaria a critério das redes educacionais, que são obrigadas a cumprir as Leis.

Como a discussão empreendida trouxe para mim um campo sobre o qual não havia pensado, resolvi realizar uma busca sobre o tema e ao fazê-la encontrei a realidade de dois municípios baianos que implementaram uma disciplina específica para trabalhar esses assuntos. Dessa maneira, percebi que a presença de um componente curricular específico, como

sugestiona a professora Maria Felipa, não é uma realidade tão distante. A implementação de disciplinas específicas para a abordagem étnico-racial é discutida por Sousa (2020) e Souza (2018), que analisam as potencialidades e limites dessa estratégia na escola, nos municípios de Caetité/BA e Jequié/BA, respectivamente.

Sousa (2020) descreve em sua pesquisa como se deu o processo de implementação do componente curricular específico no município de Caetité, processo que teve início em 2007, cujo componente foi denominado "História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (HABI)". A autora afirma que quando surgiu, não havia regulamentação para o componente curricular, o que somente começou a ser pensado em 2012, quando a sua existência foi ameaçada, motivando uma luta conjunta para garantir sua continuidade. A proposta curricular da disciplina somente foi regulamentada em 2016, "O componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi legalizada pela portaria municipal de n. 14 de 17 de novembro de 2016, com efeito retroativo ao ano de 2008" (SOUSA, 2020, p. 66), estabelecendo as competências e os conteúdos, a serem aplicados na escola nos anos finais do ensino fundamental. Ao que a pesquisadora destaca a ausência da abordagem indígena.

A pesquisadora mostra que alguns pontos acerca da implementação da disciplina geram polêmica entre os professores, a saber: a limitada carga horária, de apenas 1 hora/aula, aplicação restrita sob a responsabilidade de professores das Ciências Humanas que atuam nos componentes curriculares de Geografia e História (os quais nem sempre se interessam em ministrar a disciplina e o fazem para complementar carga horária), falta de material didático e fonte de pesquisa, falta de formação, embora tenha identificado esforço da Secretaria de Educação do município para realizar parcerias a fim de ofertar formação continuada aos professores, mas identificou que há dificuldade na participação dos cursos por falta de tempo livre para o processo formativo. Diante do cenário que envolve a existência desse componente curricular, a autora se posiciona:

> As culturas negadas e silenciadas não podem ser estudadas apenas em alguns conteúdos, unidades didáticas ou disciplinas, e, no caso em questão, HABI e/ou História. Faz-se necessária a inclusão de fato desse debate do currículo "antimarginalização" cotidianamente, bem como a percepção desses alunos pela escola (SOUSA, 2020, p. 85).

Nesse sentido, a pesquisadora defende que as discussões étnico-raciais devem ser abordadas em todos os componentes curriculares e não ficar restrita a uma disciplina na escola, como é o caso da HABI. Na pesquisa realizada, Sousa (2020) ouviu professores que atuam com a disciplina HABI, e relataram as dificuldades que enfrentam na atuação. É notório que apesar da iniciativa em se criar um componente curricular, outras medidas não foram realizadas em

conjunto para garantir que sua existência representasse mudanças significativas no enfrentamento ao racismo e ressignificação da visão do negro na sociedade, ademais, ao se tornar uma disciplina de complementação de carga horária, seu protagonismo não foi evidenciado.

Vejamos como se deu essa realidade em Jequié/BA, debatida por Eugênio[69], Santos e Souza (2016), no artigo intitulado *Currículo e relações etnicorraciais: a implementação da disciplina "história da cultura afro-brasileira" no município de Jequié/Bahia*, e também relatadas na pesquisa realizada por Souza (2018).

Eugênio; Santos e Souza (2016) descrevem, de forma objetiva, como se deu o processo de criação de um componente curricular específico em Jequié/ BA:

> As discussões no campo das questões etnicorraciais, no município de Jequié, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho, no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração do Decreto nº 8.559/06, de 21 de dezembro de 2006, tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações etnicorraciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Jequié (EUGÊNIO, SANTOS; SOUZA, 2016, p. 1296).

Os autores afirmam que esse processo só foi possível "a partir de lutas e conquistas, particularmente do movimento social negro, assim como de docentes e pesquisadores comprometidos com a política de educar para as relações etnicorraciais na Educação Básica" (EUGÊNIO; SANTOS; SOUZA, 2016, p. 1297). A criação do componente curricular é considerada uma grande vitória na luta pelo enfrentamento ao racismo e por uma educação que trata e respeita as diferenças, o que não exime o processo de passar por muitas dificuldades para uma implementação de sucesso, dentre as quais os autores destacam: a ausência de uma proposta que atenda as especificidades do contexto local, o que somado a falta de formação específica dos/as professores/as pode restringir o alcance temático. A aceitação da disciplina por parte dos/as professores/as também não se deu de forma fácil, os quais alegaram não ter

[69] *Benedito Gonçalves Eugênio* é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino-mestrado e doutorado (PPGEn). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn- 2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica), políticas curriculares para o ensino médio, educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola.

formação. O professor do componente curricular História ficou responsável, mas depois a disciplina acabou ficando na posição de complementação de carga horária.

Ao ouvir professoras que participaram da implementação, surge uma dualidade acerca da existência do componente curricular específico, pois

> Conforme as entrevistadas, manter a proposta disciplinar é estar preso a uma visão limitada da temática e perder o foco das discussões do educar para as relações etnicorraciais. Entretanto, existe a visão política de permanência da disciplina como fortalecimento da identidade do campo das relações etnicorraciais. Se, por um lado, a permanência da disciplina pode ser considerada como uma visão limitada; por outro, o trabalho interdisciplinar ou como tema transversal corre o risco de ficar no campo do esvaziamento pedagógico, não ocorrendo nem sendo concretizado no cotidiano escolar (EUGÊNIO; SANTOS; SOUZA, 2016, p. 1302).

É possível perceber que a existência de um componente curricular específico, não se dá sem divergências de opiniões quanto ao que seria mais eficaz para a promoção de práticas pedagógicas que atendam a proposta. Nesse sentido, na opinião das entrevistadas pelos autores, ainda que apresente dificuldades na sua implementação, as mesmas reconhecem que sua existência constitui um convite a resistência e uma tentativa de romper o silenciamento.

Em sua dissertação, Souza (2019) descreve o papel do movimento negro Mocambo Odara no processo de implantação e implementação do Decreto Municipal nº 8.559/2006, que trata da disciplina História e Cultura Afrodescendentes, no município de Jequié. O pesquisador mostra que em resposta a criação da Lei n.10.639/03

> [...] a Secretaria Municipal de Educação do município implantou em 2006 o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Cultural e Étnico-Racial, através do Decreto Nº 8.559, instituindo assim, no Ensino Fundamental II, como disciplina, a 'História e Cultura Afrodescendente' e de forma transdisciplinar em todo Ensino Fundamental II (SOUZA, 2019, pp. 15-16).

Para além da instituição da disciplina, a rede municipal orienta a abordagem da temática em todas as disciplinas, ficando isso evidenciado na criação da proposta. O pesquisador se debruçou em demostrar a grande importância da atuação do Movimento Negro para a criação da disciplina e depois na implementação na escola. Diálogos entre os setores da comunidade, se mostraram fundamentais para garantir a implementação e aponta algumas dificuldades enfrentadas nesse processo, dentre as quais, a resistência quanto a assuntos ligados a religiosidade foram o maior destaque. Assim sendo,

> [...] as contribuições do Mocambo Odara se deram em múltiplos aspectos, tanto na pressão política para uma disciplina específica no currículo escolar, como em diálogos com setores sociais que precisavam de mais informações sobre a implantação da

> disciplina, como, também, pedagogicamente na discussão do conteúdo programático (SOUZA, 2019, p. 45).

Na experiência desse município, a presença marcante da luta do movimento negro é evidente, a criação de um componente curricular se configurou como uma ação de resistência a hegemonia cultural na escola. A partir da análise da experiência de implementação de um componente curricular específico para a abordagem étnico-racial, considero que essa é uma ação que não se realiza sem mobilização, haja vista que é uma criação de enfrentamento a uma realidade hegemônica, sendo assim não seria diferente a existência das grandes dificuldades que se apresentam, as quais constituem resistências a mudança de uma lógica perpetuada historicamente de reprimir novos saberes, novas maneiras de ver, conhecer e sentir o mundo.

Assim, a discussão iniciada pela professora Maria Felipa e refletida por todo/as em diálogos durante os encontros proporcionou pensar nas possibilidades de enfrentamento ao racismo dentro das práticas pedagógicas escolares. Acredito não ser o mais importante decidir qual estratégia pode ser mais eficaz, se criar um componente curricular específico ou criar estratégias para que permeie todos os componentes, mas, entendo que se o racismo encontra inúmeras estratégias para se perpetuar, enfrentá-lo também exige a criação de distintas estratégias. Compreendo que em cada contexto essas estratégias podem se diferenciar, o que não se pode é relegar o assunto ao esquecimento, silenciamento e de maneira secundária.

Considero necessário que se criem modos de enfrentamento distintos para um fenômeno que se expressa de variados modos. As políticas podem ser pensadas para incluir uma disciplina específica e ao mesmo tempo ter em vista outras estratégias. Afinal, são possibilidades de enfrentamento que se apresentam diante dos contextos locais, ou seja, não importa se os municípios pensam ou não do mesmo modo, desde que organizem ações para enfrentar o racismo, o que não se pode é permitir o silenciamento, ou ainda permanecer em discussões rasas, não implementando disciplina específica e também não criando outras alternativas, possibilidades, ações, pois tal atitude sim, retarda a constituição de uma educação antirracista.

5.2.3 Práticas pedagógicas e racismo: a superação está na educação?

Gomes (2001, 2005b, 2010, 2012), Munanga (2005, 2010b), Cavalleiro (2001, 2021) afirmam a importância da educação no rompimento do racismo e elucidam as muitas contribuições a fim de pensar sobre essa relevância, demonstrando que a educação, em especial nas escolas, constitui uma importante estratégia de enfrentamento, sendo a instituição de uma educação antirracista fundamental nesse processo. Porém, é importante ter a consciência que a

educação também possui limitações nessa luta, haja vista que precisa de uma série de elementos para se fortalecer, como por exemplo, a formação do professor, investimentos para as práticas pedagógicas, desconstrução de materiais pedagógicos utilizados que na maioria das vezes silenciam as diferenças e não são escolhidos pelos profissionais que fazem a educação acontecer.

Santos (2007) reflete sobre o entendimento do Movimento Negro quanto ao papel da educação no combate ao racismo, mostrando que não se pode pensar na educação como a grande solução para tudo, sob o risco de também a culparmos pelo insucesso da luta antirracista, desconsiderando que sozinha, não pode desconstruir os efeitos históricos do racismo.

Considerando esta relação entre a educação e o rompimento do racismo, o professor Gregório Luís estimula uma considerável discussão que permeia os três encontros decolonizantes realizados. Ele afirma: "*Qual a solução pro nosso racismo? Eu só vejo um caminho, a educação" (Professor Gregório Luís, Encontro 1, 2022).* E continua:

> *O que acontece, as pessoas ficam com receio, dificilmente eu serei abordado num evento de carnaval [...] a indumentária, ele (o policial) vai prestar atenção na indumentária, como você está vestido, como você se comporta, quando você abre a boca pra falar, quando você fala qualquer coisa a pessoa já percebe que você sabe do que você está falando, ou seja, você é alguém que conhece da língua pátria, eu sempre falo que português é fantástico por isso (Encontro 1, 2022).*
>
> *Você sabe qual a grande diferença quando você é negro e está em determinado lugar? Quando você fala. Quando você fala as pessoas te olham com outro olhar, você pode ser negro, pode tá malvestido, mas se você fala e fala bem, sabe o que está falando, você é a diferença. A solução está na educação.* ***O grande diferencial está na educação, as pessoas podem até não gostar de você, mas elas vão lhe respeitar****. [...] Quando você chega num lugar e você está conversando com alguém, as pessoas passam, elas lhe olham assim ó, vê que você sabe o que está falando. Por quê? Qual a ideia do negro? A ideia do negro é que tem pouca instrução, o negro é analfabeto (Encontro 2, 2022, grifo nosso).*

Diante da discussão empreendida, a professora Maria Felipa questiona*: "Quando vamos desmistificar isso?".* A professora Nivalda Tupinambá responde*: "Só através da educação".* O professor continua: "*Por que eles dizem isso? Porque a ideia de que o negro seja analfabeto ela tá incrustada tão grande, entranhada, tá ali ó, que nem um diamante, difícil de quebrar, porque eu acredito nisso" (Professor Gregório Luís, Encontro 2, 2022).* E ainda completa:

> *Sabe qual o diferencial? Quando você abre a boca, você abre a boca e conversa, as pessoas, às vezes, ficam espantadas: "Ele fala assim desse jeito? Ele é negro?" As pessoas pensam isso por quê? Porque ele é negro. Ou seja, qual a concepção no meu imaginário? Eu tenho no meu imaginário que o negro na realidade é aquela pessoa pobre que conhece pouco da língua pátria, então conhece pouquíssimo da língua portuguesa, então quando ele abre a boca, aí ele fala um bocado de gíria, ele fala palavras [...]. Então ele tem essa visão, mas quando eu vejo um negro, ele não pode estar bem vestido, mas ele fala, quando ele fala com você, você faz uma pergunta a*

> *ele, ele responde, no modo como você lhe responde ele já fica espantado, ou seja, ele percebe que você não é... na escola você não é a pessoa que trabalha na limpeza, você deve ser alguém diferente na escola, mesmo que você não esteja arrumada, mas você abre a boca, as pessoas já ficam ó... (Professor Gregório Luís, Encontro 2, 2022).*

O professor pensa saídas para a superação do racismo, sendo uma delas o envolvimento dos sujeitos nos estudos, o que constituiria uma tarefa que podem vencer individualmente por meio de seus esforços. Em uma das narrativas presentes no livro de Cavalleiro (2001), "do silêncio do lar ao silêncio escolar", a autora evidencia a fala de uma professora, que enfatizava para a mãe de um aluno negro a importância de incentivá-lo cada vez mais a estudar, para ser doutor. Ao que a autora reflete: "Essa última fala pode indicar que a professora compreende a existência de preconceito na sociedade brasileira, que só pode ser vencido individualmente, por meio da ascensão social, supostamente proporcionada pelos estudos" (CAVALLEIRO, 2021, p. 91). A visão da professora através de sua narrativa, converge para a responsabilização do sujeito para o problema do racismo, "além de compreender o problema como sendo individual e não coletivo e social, a professora acredita que seja passível de mudança, a partir do desejo da vítima e da família" (CAVALLEIRO, 2021, p. 91). A reflexão realizada pela autora diante da narrativa da professora entrevistada, me permite fazer uma comparação com a visão do professor em suas narrativas supracitadas.

De fato, o acesso à educação potencializa a luta e resistência de populações inferiorizadas, assim, quando há acesso à educação se tem maneiras diferentes de resistir, ampliar as resistências e as formas de enfrentamentos aos racismos. Esse é um ponto a analisar. Mas importa também considerar que para além de mudanças didáticas ou da qualidade da educação, outras políticas públicas que garantam a igualdade para toda a população precisam ser implementadas (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021). Na perspectiva levantada pelo professor, o rompimento ao racismo está diretamente ligado ao nível educacional do sujeito, de maneira que, se por um lado é discriminado pelo seu fenótipo (traços físicos/aparência), o fato de conhecer a língua portuguesa e ter saberes em áreas do conhecimento se constitui enquanto resistência as situações de preconceito racial, mas é preciso enfatizar que "falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (FANON, 2008, p. 33). O próprio ato de buscar adequar-se dentro de um sistema linguístico imposto e dominante traz em si uma ação de imposição de superioridade de uns sobre outros. Tornar a linguagem adequada aos moldes do colonizador o faz sentir mais próximo da identidade superior e mais distante de sua inferioridade, assim a saída para fugir da inferiorização seria a adequação.

Aqui se percebe por trás das narrativas do professor a evidente presença da colonialidade do saber e do ser e sua resistência por meio do estabelecimento de uma crença na superioridade de um modelo de falar e se apresentar. Este discurso expresso pelas colonialidades está introjetado nas mentes que por séculos passam a ideia de que existe um padrão para a humanidade e se você desejar ser assim considerado precisa constituir-se dentro desses moldes estabelecidos. Fanon (2008) analisou bem essa dinâmica de adequação do subalternizado aos moldes dominantes, constatando que por maior o esforço, sua condição de inferiorizado não seria rompida. Isto se dá, entre muitos fatores, pelo fato de que se vive num contexto em que uma estrutura de poder foi imposta e perpetua-se por meio de inúmeras estratégias, todas elas convergindo para um modelo de existência e consequentemente de humanidade, qual seja, branca, europeia, que fortalece seu poder dominante ao reforçar a cada dia sua superioridade, por isso uma mudança nesse contexto não se dará sem enfrentamentos e transgressões à ordem hegemônica estruturalmente estabelecida.

Considero que do conjunto das narrativas do participante emergem questionamentos: Primeiramente, até que ponto a educação pode ser interpretada como solução ao racismo? Qual o seu lugar numa sociedade estruturada pelo racismo? A educação sozinha tem condições de promover mudanças diante da estrutura social racista? E as condições sociais para acessar uma educação de qualidade? Além desses questionamentos, trago algumas reflexões. Somado à forma como se expressa, a maneira como se apresenta fisicamente, é demonstrada pelo professor como aspectos que reforçam as situações de racismo que os jovens negros vivenciam. Nesse sentido, a fim de livrar-se de tais situações precisariam estar atentos a essa aparência, que determinaria se vão ou não ser vítimas de situações discriminatórias. Isto me faz refletir sobre como o branco é livre para ser o que quer, mas o negro dentro de uma sociedade firmada no racismo estrutural, precisa preocupar-se com a forma como se apresenta e saber o que diz e como diz, assim ficaria livre de ser vítima do racismo?

Esta estratégia é abordada por Fanon (2008), ao discutir como o negro preocupa-se em ser aceito e para isto nega sua identidade, aproximando-se cada vez mais da cultura branca, seu jeito de vestir, de falar, de ser, de maneira que somente o que lhe resta da sua identidade negra é a cor, todo o seu ser procura adequar-se, o que o torna suportável ao mundo branco. Nessa lógica, “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34). Desse modo, ao adaptar toda a sua vida aos moldes brancos, mais chances de ser aceito socialmente. O jovem negro não tem a liberdade de vestir-se, usar acessórios que queira, precisa preocupar-se em como sua aparência, porque de início sua cor já denuncia que ele seria

um suspeito em potencial, assim, o quanto mais se distanciar do estereótipo que o coloca nesse lugar, melhor. Que realidade perversa é esta em que se precisa preocupar com aquilo que se diz, como deve ser dito, o que veste, como se comporta? Até quando as colonialidades exercerão este poder de definir um padrão único considerado aceitável socialmente?

As narrativas do professor levantam questionamentos que não podem ser desprezados. O imaginário reforçado social e culturalmente de que a população negra não possui saberes e tampouco tem capacidade de aprender. Dessa maneira, o que muda a história seria o quanto se aprofunda em buscar conhecimentos e ao fazê-lo, os negros e negras mostram o quanto são capazes? No entanto, esta é uma relação complicada, pois, o respeito a um grupo social não pode estar condicionado ao quanto ele se adequa ou não a um padrão estabelecido. Os negros e negras são atingidos pelas desigualdades sociais e raciais, fruto do racismo estrutural, que lhes segrega e retira oportunidades, tornando-os excluídos do acesso à educação e a outros direitos básicos por necessidade de trabalhar desde muito cedo, por exemplo. Por este motivo esse grupo social não seria digno de respeito, mas precisaria demonstrar que domina conhecimentos hegemônicos, como uma espécie de imunidade contra o racismo?

Nesse sentido, o modelo de educação que segue um padrão hegemônico, eurocêntrico, se constitui como uma tentativa de fazer com que alunos/as negros/as reconhecerem uma identidade "de valor", que se distancia da identidade negra, assim, precisa negar ou esquecer suas raízes que lhe conduzem a um lugar de vergonha e humilhação.

Acrescento que essas narrativas sugestionam pensar os efeitos das colonialidades na atualidade, em especial as colonialidades do saber (BERNADINO-COSTA, GROSFOLGUEL, 2016), e do ser (MALDONADO-TORRES, 2020), que estabelecem os conhecimentos considerados válidos e as formas aceitáveis de estar no mundo. Quando se pensa, por exemplo, no fato do sujeito falar bem, por si só, não seria questionável? Afinal, quem estabelece os critérios do falar bem? A língua portuguesa possui regras pensadas a partir do conhecimento dominante e pensada por quem detém o poder de determinar o que é certo ou errado, assim, a própria língua pensada dessa forma dominante exclui os sujeitos. É preciso refletir criticamente sobre quem decide o que é falar bem. Quem criou os acordos que determinam o significado de comunicar a língua portuguesa com efeito? Falar bem a língua portuguesa então constitui falar dentro de uma lógica dominante colonial. Nessa lógica, é compreensível que o racismo alcance o sujeito porque não fala o português na norma padrão, que foi criada justamente para excluí-lo? São reflexões importantes que me conduzem a pensar o quanto a sociedade impregnada pelas colonialidades, dominada pelo racismo estrutural sempre busca meios para justificar e perpetuar seus padrões.

Nesse contexto, concluo que a educação é fundamental no enfrentamento e superação ao racismo, mas ela sozinha resolve? Não. Se o racismo é estrutural, há que se haver uma mudança na estrutura como um todo, inclusive na linha de pensamento, na formação de professores/as, e mais além, na criação de políticas públicas que deem conta de reduzir as desigualdades sociais provocadas pela desigualdade racial. Há um problema no Brasil que é racial e social, essas duas dimensões juntas, combinadas, excluem a população negra, trata-se de ser pobre e negro. Ressalte-se ainda que

> [...] se por um lado a escola pública brasileira foi aparentemente democratizada, por outro lado continua não oferecendo aos seus usuários, em quase sua totalidade composta pelos agentes sociais empobrecidos e carentes de instrução, em sua grande maioria de pessoas negras, os recursos necessários para que consigam entrar, permanecer e concluir os seus estudos com sucesso (ARAÚJO; JESUS; MUSIAL, 2021, p. 14).

Nessa perspectiva uma série de mecanismos demarcam as desigualdades que promovem e mantém a exclusão racial e esses sujeitos sozinhos pouco ou nada podem. Logicamente, estudar vai ampliar os argumentos das populações discriminadas, pode potencializar as lutas e resistências, mas esses esforços precisam ser fruto da coletividade, mudar a estrutura está para além do que pode o sujeito individualmente, ao que questiono: uma educação antirracista sozinha pode mudar a estrutura racista? Considerando a estrutura racista que temos e atinge a sociedade como um todo, inclusive as instituições, quantos anos levariam para todos os negros, indígenas acessarem os conhecimentos aceitáveis socialmente?

Enfim, não ser atingido pelo racismo não é uma decisão do sujeito. Contudo, importa lembrar que a educação constitui um elemento de suma relevância em todo esse processo, afinal "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 31). Assim, que haja insistência e resistência por meio da educação, sabendo que nela se encontra uma força fundamental para a construção de mudanças significativas. Afinal, "Contra esse projeto de sociedade precisamos resistir, e um dos meios que nós educadores podemos fazer essa resistência **é também, mas não somente a educação**" (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p. 166, grifo nosso). Nesse sentido defendo uma educação que seja inclusiva e aberta, antirracista, decolonial, considerando a interculturalidade crítica "compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser" (CANDAU, 2020, p. 680). Como afirma a autora tal educação visa articular uma sociedade diferente que é pensada a partir de uma pluralidade de modos de existir.

Por esse motivo, pensar na relação racial sobre as práticas pedagógicas também é admitir o quanto professores e professoras precisam colocar-se na condição de aprendizes, dado o contexto de uma história de formação que não deu conta de trabalhar determinados assuntos, como é o caso das relações étnico-raciais, deixando lacunas. O trecho da música com a qual abri este capítulo, compartilhada pela professora Maria Felipa no Encontro 3, retrata de maneira poética o quanto os brasileiros ainda desconhecem muito da África em si próprios. É bem verdade também que "[...] a África continua sendo vista, no imaginário de muitos, ora como um país, ora como uma única região cultural, por causa da ignorância misturada com preconceitos" (MUNANGA, 2013, p. 31). Por outro lado, a África conhece bem o que significou este relacionamento de séculos para uma população que fora obrigada a deixar seu próprio território e precisou criar meios para resistir, re-existir (MIGNOLO, 2019) e sobreviver. Não obstante, a canção serviu para discutir uma prática pedagógica realizada pela professora, a qual trouxe questionamentos que propiciaram repensar seus conhecimentos. Ao relatar a aplicação da metodologia de análise musical a professora relata:

> *Foi tanto questionamento que teve coisa que eu nem soube responder pros meninos. Primeira coisa que os meninos me perguntaram foi isso, 'Por que a África sabe bem do Brasil e o Brasil não sabe da África, professora, não entendi.' Eu disse 'Nem eu, estamos aprendendo juntos aqui, bora pensar' (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022).*

A reflexão da professora conduz a pensar o quanto é preciso colocar-se no lugar de aprendizes no exercício docente, em especial quando se trata de um assunto tão silenciado desde a formação inicial. É importante pensar que

> Essa operação epistêmica de mudar não somente os conteúdos, mas os termos da conversa é uma intervenção de extrema complexidade, na medida em que mobiliza os docentes a aprender a reaprender conhecimentos subalternizados e invisibilizados por uma formação docente eurocentrada, e que, até hoje, tem como fundamento a prática do epistêmico racismo (OLIVEIRA, 2010, p. 15-16).

Considerar o professor um aprendiz significa dizer que a formação constitui uma chave fundamental para a realização de mudanças nas estruturas do racismo, haja vista que o despertamento de práticas pedagógicas que permitam vislumbrar um novo mundo, diferente deste, mobilizado pela busca de padrões e normas pré-estabelecidas, permite ao sujeito viver uma transformação permanente em seu viver e fazer. Diante disso, compreende-se que a resistência das colonialidades, encontra mais elementos para seu reforço do que de enfrentamentos. Mas tal resistência pode ser rompida e um começo é pensar que "No mundo,

há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis" (MALDONADO-TORRES, 2008, pp. 108-109).

Esse despertar precisa ser promovido por meio de formação ao professor, mas, muitas vezes, surge não a partir do próprio ambiente escolar, mas de outros sujeitos/experiências que fora desse contexto contribuem para um repensar pedagógico. É o que relata a professora Maria Felipa, confrontada por sua filha a repensar suas práticas pedagógicas em relação ao surgimento da Filosofia:

> *Minha filha[70] foi digitar uma prova pra mim de Filosofia e falou: minha mãe para com esse negócio de dizer que a Filosofia teve origem na Grécia, a Filosofia teve origem em vários outros lugares inclusive na África, leia mais minha mãe, não coloque isso pros alunos, coloque a diversidade pros alunos (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).*

Esse exemplo mostra, o quanto é urgente que o professor tenha acesso a uma formação que questione as bases hegemônicas que somente perpetuam a mesma perspectiva histórica, social e política, ou seja, é preciso romper a barreira da colonialidade do saber e "colocar a diversidade para os/as alunos/as", mostrar-lhes outras possibilidades de pensar, ser e conhecer, ou seja, podemos ter uma variedade de mundos possíveis convivendo sem que um extermine a existência do outro (GROSFOGUEL, 2020). Agir assim constitui um caminho para decolonizar as práticas pedagógicas, ou seja, questionar as bases do conhecimento que se autoafirmam como únicas verdadeiras e úteis.

As discussões sobre as questões raciais na escola, unindo professores/as colegas de profissão constituem espaços de resistência que podem em muito contribuir no reconhecimento aos racismos na escola, e a necessidade de ações transformadoras. Após o último encontro decolonizante foi possível perceber como os professores analisam essa necessidade:

> *Esses momentos de conversas, reflexões, foram momentos que reacendeu algo que estava adormecido na minha prática docente e só evidenciado nas datas e momentos relevantes. Percebi a necessidade de estudos, leituras, rever conceitos e ações. Comprei livros de autores que tratam do assunto, busquei textos na internet para ter conhecimento e uma auto-formação. Para formar é preciso formar-se (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 4, 2022).*

> *Nossos encontros foram de grande valia, pois em nossa densa jornada de trabalho, muitas vezes não atentamos para práticas pedagógicas diversificadas que possam contribuir para uma formação antirracista. Assim, os encontros, promoveram a ampliação do diálogo entre colegas, além de acrescentar experiências pedagógicas para serem vivenciadas em sala de aula, para assim levar para os nossos alunos*

[70] Em muitos momentos, a professora traz narrativas que mostram o quanto as reflexões que a filha lhe traz são inquietantes e a faz pensar no seu fazer pedagógico.

> *possibilidades reflexivas para uma formação antirracista e cidadã (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 4, 2022).*
>
> *Percebe-se então, que esta é uma realidade que não se pode negar uma vez que já faz parte do escopo normativo do nosso Sistema Educacional através das Leis, Decretos, Portarias e Resoluções. Cabendo apenas ao profissional do setor se inteirar e buscar aplicar da melhor forma possível essa nova dimensão ao nosso fazer docente (Professor Caboclo Marcelino, Carta Pedagógica 4, 2023).*

O debate dentro da escola com os profissionais que estão construindo a educação cotidianamente é um exercício que ao mesmo tempo pode gerar desconfortos, desestabilizar os sujeitos, mas acima de tudo promover reflexões que possibilitem transformações em sua prática pedagógica. Reconhecendo tal importância a Professora Conceição Lopes afirma: "*[...]o processo de ensino pedagógico voltado para o meu alunado, está alicerçado no "fazer pensar" e na "construção de um ser como um todo" (Carta Pedagógica 4, 2023).* Nesse sentido, pensar as questões raciais é contribuir para essa formação integral dos sujeitos, enquanto seres que interagem na sociedade relacionando-se, afetando e sendo afetados nos diversos espaços e situações.

Diante do exposto, considero a relevância de priorizar maneiras de permitir ao professor reavaliar como enxerga o mundo e as relações raciais constituem uma ação mais que urgente, pois os enlaces das colonialidades, suas consequências e os males que provocam, não estão distantes, porém movimentos de enfrentamentos precisam resistir a esse cenário, pois "[...] não há mais lugar neste mundo para uma e apenas uma trajetória reinar sobre as outras" (MIGNOLO, 2017, p. 13). Nesse sentido, embora a educação não possa resolver todos os danos provocados pelas colonialidades, é de suma importância que não silencie ou negue seu papel nesse contexto.

5.3 Materiais didáticos e a relação com as questões étnico-raciais

Quando se trata das práticas pedagógicas dos/as professores/as, um elemento que se destaca são os materiais didáticos, ou seja, aqueles utilizados para fomentar as discussões, atividades, enfim, para guiar e/ou complementar as temáticas em cada componente curricular. A partir das reflexões com os participantes, na maior parte das vezes a referência aos materiais didáticos ficaram restritos na discussão acerca do livro didático, o que é compreensível pois, "O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares" (SILVA,

2005, p. 22). Em alguns casos, a análise se refere a livros que os/as professores/as usam para selecionar textos e atividades para as aulas. A professora Maria Felipa afirma também a importância de *"textos, citações, gravuras, desenhos, produção de texto, frases, palavras..."* (Carta Pedagógica 3, 2022). Ao mostrar essa diversidade de materiais que possuem um uso didático, a professora sinaliza a importância de selecionar materiais que contribuam para a intencionalidade da aula e não exclusivamente em seguir um material pronto.

Apesar do livro didático ser evidenciado como principal referência na prática pedagógica, um dos participantes destacou que "*Os professores têm que usar os conteúdos pra dentro deles explorar temas que extrapolem o que o livro traz por exemplo, ver possibilidades" (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).* Outro participante destacou: *"Os profissionais de educação não podem ficar restritos ao material didático* [livro didático] *caso queiram que seus alunos tenham uma visão mais reflexiva" (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 3, 2022).* Considerando a complexidade que envolve o trato das questões raciais, ainda que o livro didático continue sendo uma referência no cotidiano das práticas pedagógicas, "Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor" (SILVA, 2005, p. 23). A fala dos participantes enfatiza a necessidade de extrapolar suas abordagens, especialmente porque se mostram na maioria das vezes muito restritas, assim emerge a necessidade da construção de uma educação que extrapole as visões únicas que são disseminadas nestes materiais.

A Professora Maria Felipa apresenta o mesmo ponto de vista, ao afirmar que "*Na realidade os materiais didáticos são as representações do conteúdo. E em se tratando de conteúdo por exemplo em História, e nas demais disciplinas percebe-se hoje e sempre como é contada, privilegiando, evidenciando a quem? Sempre as classes privilegiadas (Carta Pedagógica 3, 2022).* Diante deste cenário, percebe-se que há o reconhecimento de algumas lacunas quando se trata da abordagem étnico-racial nos materiais didáticos, ocasionando a necessidade de ampliar a busca de materiais, por falta de subsídio ofertado nos livros didáticos que possa contribuir para um pensamento crítico da realidade racial, dos racismos presentes e da diversidade como riqueza, da valorização dos modos outros de existir diferente do hegemônico.

Esse engessamento do material didático, visando reproduzir as mesmas histórias com vistas a manutenção de uma história dominante representa mais uma das tentativas de perpetuação das colonialidades, como mostra a matriz metodológica de Martins e Benzaquen (2017). Primeiramente a colonialidade do saber, imprimindo heróis e um mundo de

representatividade branca europeia, isto é, a hegemonia de um saber específico, suprimindo outros saberes. De outro lado está a colonialidade do ser, pois ao impor um “lado certo” ou um “mundo único”, outras possibilidades invisibilizadas vão impactando as vidas dos sujeitos que não se veem representados e tampouco as histórias de seus antepassados em destaque, representando uma evidente negação do ser de determinados grupos sociais. Assim, decolonizar a partir do uso de materiais didáticos que contem outras histórias é fundamentalmente um resgate a memória dos grupos que foram invisibilizados, em especial a população negra (MUNANGA, 2013). Esse exercício de resgate é fundamental para a construção de uma educação antirracista, que investe na formação de uma sociedade que compreenda a pluridiversidade que sempre a constituiu.

Diante desse quadro, os/as professores/as que reconhecem a necessidade de ampliar as perspectivas históricas, culturais, políticas, tendem a buscar materiais que possam complementar ou ainda refutar as abordagens que os materiais presentes nas escolas possuem, isto é representado por iniciativas individuais de alguns profissionais. O conjunto de narrativas a seguir demonstra esta perspectiva:

> *Eu tenho vários livros de história africana, comecei um outro projeto chamado Personalidades Negras, porque quando a gente fala de personalidades negras a gente vai só pra cultura da música e do futebol? Atrizes, cantoras, jogador de futebol... Por exemplo, trabalhei uma das primeiras engenheiras negras [...] (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).*
>
> *Passando pelo livro de história, eu percebo é muito mais carência na questão da cultura indígena, cultura africana tem muito mais conteúdo, a gente tem muito mais acessibilidade, mas a cultura indígena falta muito. No livro de 7 ano você tem duas páginas falando sobre o índio, em compensação muito mais falando sobre os povos africanos, sobre a África, africanidade, tem bastante, mas é assim uma coisa bem genérica onde mostra uma figura de uns índios e fala sobre o hábito deles, aquilo ali basicamente nada. Que foi que eu fiz? Tentei buscar em outras literaturas um pouco falar sobre a matriz do povo brasileiro. [...] No caso do índio (no livro didático), a visão do índio é aquele camarada que tem que andar cheio de pena, não pode ter casa na cidade (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 3, 2022).*
>
> *Inicialmente é bom salientarmos, que quando fazemos uso de material didático, temos uma gama de informações e tecnologias que nos auxiliam, coisa que antes não existiam. Assim, trabalhar as questões étnico-raciais tendo em vista todos estes recursos, nos dá uma ampla bagagem para amenizar séculos de história mal contadas e danosas (Professora Conceição Lopes, Carta Pedagógica 3, 2023).*

As narrativas denotam que o investimento em trabalhar na sala de aula visões diferenciadas do saber hegemônico e estereotipado ainda incrustado nos livros didáticos fica muitas vezes a cargo de ações individuais do professor, se este julgar necessário ampliar a abordagem em sua prática. Ao mesmo tempo demonstram que na atualidade é um fator positivo

o acesso a materiais de complementação pedagógica que o professor pode ter a sua disposição. Percebo essa preocupação em desenvolver uma interpretação de mundo mais crítica, em especial no que diz respeito as visões do negro e do indígena abordadas nesses materiais que conduz a implementar suas práticas pedagógicas incluindo materiais outros que permitam aos alunos e alunas construírem uma visão mais positiva desses povos. A iniciativas narradas representam tentativas de romper a colonialidade do saber imposta nesses materiais, que também influenciam diretamente o ser. Ao conjugar outros saberes a sua prática, opera-se uma intenção de transpor ao estabelecido, como propõe uma educação antirracista, intercultural, dentro de um projeto decolonial.

Diante das ausências e ainda, de deficiências nos livros didáticos no tema étnico-racial e a incoerência na abordagem, é demonstrada a procura por informações que proporcione outros olhares diferentes dos que os/as alunos/as têm acesso. Essa ação é necessária, pois, "A utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado" (CAVALLEIRO, 2001, p. 153). Por isso, os materiais didáticos utilizados pelos/as professores/as no exercício da prática pedagógica precisam ser vistos como elementos fundamentais na construção de uma educação que propicie uma transformação do cenário de racismos e desigualdades, é preciso transgredir a ordem vigente a partir destes por meio de análises críticas e mudanças nas abordagens. Desse modo

> A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, 2005, p. 25).

Essa inflexão só pode acontecer quando o professor tem formação para perceber as lacunas e distorções que os materiais possuem, caso contrário, o ciclo de perpetuação dos estereótipos e inexistências seguirá. Para Ana Célia da Silva[71] (2005, p.33) "é possível formar

[71] *Ana Célia da Silva*, é uma intelectual insurgente no campo da educação, que atrela militância e produção acadêmica, na luta contra o racismo na educação brasileira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, e educação das relações étnicos raciais. Autora de uma lista extensa de artigos publicados em periódicos nacionais, de capítulos de livros e outras produções técnicas que são referência nas temáticas supracitadas. Entre os livros publicados estão "A Discriminação do Negro no Livro Didático" (1995), "Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático" (2001), A

o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica". Assim, quando o profissional possui formação que lhe possibilite questionar as estruturas vigentes, ainda que os materiais didáticos apresentem distorções, ele poderá utilizá-los em favor da mudança de pensamento a partir de uma análise que promova novos olhares.

Embora seja trazida a percepção das enormes lacunas que os livros didáticos apresentam, o conjunto de narrativas da Professora Nivalda Tupinambá, demonstra os avanços que as lutas dos movimentos sociais, em especial, os movimentos negros vêm provocando nos materiais didáticos que são usados nas escolas. Ela sinaliza que

> *Tomando como referencial a Lei 10.639/03 [...] os materiais didáticos foram sendo adaptados para contemplar a legislação. Com isso* ***o material de apoio pedagógico*** *de alcance da comunidade estudantil* ***passou por um processo gradativo de mudanças ao longo desses anos de vigência da referida Lei.*** *Os livros didáticos traziam a temática do negro, sempre o colocando na condição de flagelo, sempre associado ao conteúdo da escravidão, mostrando a visão do opressor europeu, que os subjugou, impondo violentamente a sua cultura transmitida a base de sofrimento e castigo. E ainda parte dos estudos sobre os negros estava incluído como temática folclórica, reforçando a imagem de inferioridade e de meros coadjuvantes da história brasileira. Muitas gerações de estudantes negros ou não, foram formadas a partir desse imaginário desqualificador do negro. Muitas imagens também mostram a agressão física enfatizando a superioridade do branco. Essa realidade foi, em passos lentos sendo revisada em um processo constante de lutas, reflexões e manifestações de movimentos sociais, para que de fato fosse transmitida a cultura dos ancestrais africanos e afrodescendente em espaços educacionais (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 3, 2022, grifo nosso).*

A professora destaca a importância da Lei para mudanças reais na escola, como a reformulação do livro didático. Resume como a colonialidade do poder e do saber agiu ao longo dos séculos reforçando uma superioridade branca, contando e reforçando a história dos colonizadores sob sua perspectiva, desprezando os contextos que originaram as opressões e visando justificar a manutenção de sua posição de poder, a fim de que os demais grupos se enxergassem na condição de desprezo e humilhação, lugar onde os/as alunos e alunas negras jamais gostariam de estar e nem deveriam. A análise da participante afirma a importância da insurgência, da luta por espaço e representatividade que pode gerar mudanças, mesmo que

---

Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?" (2011) "Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03" (2017). Teve participação no incentivo à Lei n.10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira, no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares. Em reconhecimento a sua trajetória de pesquisadora militante, precursora na luta pelo combate ao racismo, especialmente na educação e a favor da cultura afro-brasileira, recebeu inúmeros prêmios, com destaque para Troféu Zilda Paim concedido pela Assembleia Legislativa da Bahia e a Medalha Zumbi dos Palmares, pela Câmara Municipal de Salvador.

lentas, mas que são extremamente necessárias para uma incursão às bases hegemônicas do poder e saber. Nesse sentido, destaca: "*Ainda que de forma tímida, é possível se perceber essa mudança nos livros didáticos que são importantes ferramentas para o trabalho pedagógico em sala de aula, visto que auxiliam no aprendizado e formação do conhecimento histórico-crítico do educando" (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 3, 2022).*

De fato, a promulgação da Lei n. 10.639/03 foi elemento fundamental para o início de grandes transformações no que diz respeito ao trato das questões raciais na educação nos mais variados aspectos, isto porque visa o rompimento do silenciamento e ressignifica a visão disseminada por séculos em relação a população negra. Pensar como se dá essa lógica excludente a partir dos materiais didáticos é imprescindível, Gonzalez e Hasenbalg (1982) já apontavam para a intencionalidade de depreciar os negros utilizando como recurso os materiais didáticos, imprimindo visões estereotipadas e inferiorizadas. Por isso mesmo a mudança nesse campo é urgente e extremamente necessária. Nesse sentido, dada a seriedade da questão, dentre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações as DCNERER (2004) orientam que seja realizada "a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las" (BRASIL, 2004, p. 20). Essa ação requer um trabalho coletivo e colaborativo na escola, que envolve não só a análise dos materiais disponíveis, mas principalmente ações efetivas para realizar as correções que demandarem.

Com a promulgação da Lei n. 10.639/03 a compreensão na produção de materiais didáticos precisava ser reformulada, haja vista que estes representam a disseminação de conhecimentos e culturas. Assim, neste âmbito as DCNERER apontam que a produção de livros e materiais didáticos a serem utilizados nos vários níveis e modalidades de ensino, em atendimento a lei deveriam a partir de então ser realizados de forma mais cuidadosa de maneira que

> [...] abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

Esta observação reitera a importância de resgatar outras histórias dos povos negros, diferentes das que foram historicamente contadas sob a perspectiva colonial, dominadora, hegemônica, onde o lugar determinado para estes era sempre de subalternização e inferioridade. No 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 (2009) é possível também perceber essa preocupação quando orienta:

> Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o Edital do PNLD (BRASIL, 2009, p. 22).

Esta nova proposição objetiva entre outras coisas, o reconhecimento das variadas formas de ser presentes na história, não sendo o caso de destruir ou esquecer um dos lados, mas trazer à tona os acontecimentos e conhecimentos silenciados pelas tentativas de estabelecer um padrão dominante de existência. Pode-se perceber isso de forma evidente, quando um dos participantes afirma:

> *Percebe-se hoje, que os materiais didáticos apresentam um duplo aspecto: se por um lado servem de base e referencial para a prática pedagógica disponibilizando informações pertinentes para o processo de construção do conhecimento do aluno, por outro lado, apresenta como falha a tendenciosidade, pois leva a priorizar uma narrativa e visão de realidade baseada em princípios maniqueístas (Professor Caboclo Marcelino, Carta Pedagógica 3, 2022).*

Como afirma o professor, os materiais didáticos embora úteis para cotidiano da prática pedagógica, precisam reconhecer que todas as formas de existir são válidas, rompendo a lógica maniqueísta que estabelece um lado de privilégio e maior valorização e outro onde o que lhe está reservado é sempre a não-existência.

Mais um aspecto evidenciado diz respeito a maneira como o livro didático representa a partir de imagens os diversos grupos raciais, sendo a população negra constantemente relacionada a posições humilhantes, depreciativas e inferiorizadas. Essa é uma realidade que persiste a tempos e que também precisa ser urgentemente rompida. Silva (2005, p. 29) afirma que “De um modo geral, o negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à do miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morador de casebres, pedinte ou marginal” (SILVA, 2005, p. 29). Esses estereótipos são implantados diariamente nas mentes das crianças e adolescentes e são reforçadas por meio da sua leitura de mundo com as persistentes desigualdades sociais que afetam por motivos históricos diversos com maior força a população negra. Para a Professora Nivalda Tupinambá “*As imagens também são muito importantes, uma vez que falam por si, ajudam os alunos a compreender o texto a partir da leitura que se faz da imagem apresentada,*

e ainda é possível estimular o pensamento crítico" (Carta Pedagógica 3, 2022). Por esse motivo a prática pedagógica deve ser insurgente, buscando meios de questionar o eurocentrismo presente, apontando para um mundo cheio de possibilidades como ele de fato o é.

No que diz respeito a compreensão dos/as professores/as acerca dos materiais didáticos que utilizam em relação às questões étnico-raciais, destaco ainda a partir da fala de um dos participantes a invisibilidade da população indígena nos livros didáticos, em relação ao que se observa quanto a presença negra. Vale ressaltar que antes de tratar da reflexão sobre os materiais didáticos, as discussões envolvendo a temática étnico-racial estavam mais voltadas a análise da população negra e suas relações, porém, ao pensar sobre os materiais didáticos, inicia-se uma discussão sobre essa invisibilidade da população indígena nos livros didáticos. O participante sinaliza que percebe um avanço na presença de assuntos relacionados a população negra nos livros, já quanto a indígena o ritmo é outro, sendo identificadas ausências e visões estereotipadas. A esse respeito, a discussão iniciada pelo professor, gerou inquietações e provocou reflexões.

O professor Gregório Luís trouxe inferências e questionamentos que, somadas as reflexões do professor Caboclo Marcelino, provocaram curiosidade nos participantes e motivou um pensar reflexivo: "*Os negros estão ocupando mais espaço naturalmente eles vão ter mais influência do que os índios. Os negros estão aparecendo mais, por quê? Porque eles estão estudando mais, então por isso que você vai ver muito mais no livro didático em relação ao negro" (Professor Gregório Luís, Encontro 3, 2022).* E continua:

> *Por que a população negra tá aparecendo mais no livro didático? Por que os negros estão sendo mais acadêmicos, ainda em número relativamente pequeno, ainda em relação a população negra, os indígenas não. O que os negros fizeram? Estão indo mais pra academia, ou seja, o que é que acontece, quanto mais eu vou pra academia, mais a minha história vai pro livro didático, mais a minha história aparece, então, eu vou diminuir o preconceito, não vou acabar, mas eu vou diminuir [...] quer ver uma coisa em relação ao índio? Quem conhece a história dos indígenas na região*[72]*, porque foi alguém que foi procurar em livros fora, foi procurar. Então você não tem nada do poder público, ou seja, você tem instituições públicas ligadas a educação, você tem uma lei que diz que isso, mas público mesmo no IME, por exemplo, você tem o que? Você tem um livro que fale da questão indígena? (Professor Gregório Luís, Encontro 3, 2022).*

Este conjunto de narrativas tem em comum uma argumentação: o acesso de um grupo étnico-racial em um espaço de poder cognitivo, como é a universidade, conduz a mudanças significativas na maneira como esse grupo é representado, no caso, o livro didático. O professor Gregório Luís afirma ser a maior participação do negro no mundo acadêmico que faz sua

[72] O professor se refere aos povos indígenas Tupinambás de Olivença, que habitam o território ilheense.

história se tornar mais conhecida do que a dos povos indígenas, cuja presença na universidade se dá ainda de forma mais tímida.

De fato, o acesso à universidade proporciona maior conscientização política dos grupos sociais, são em espaços de disputa de poder como é a universidade, que negociações cognitivas precisam acontecer, o que, em certa medida não ocorre em si na formação, mas uma vez conscientes politicamente, estes indivíduos podem buscar meios para produzir discussões que gerem mudanças na prática, como no caso, a produção dos livros didáticos. Mas não se pode perder de vista também que a obrigatoriedade das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 são reforçadores importantes nesse processo.

A narrativa do professor questiona outro aspecto interessante e necessário: a ausência de material didático nas escolas, que proporcione análise da realidade local em relação as relações étnico-raciais, contemplando os diferentes povos que vivem neste espaço. Essa constatação é de suma relevância e está relacionada a precariedade na formação inicial e continuada a que os/as professores/as têm acesso, que não dá conta de oferecer subsídios para que estes reflitam e construam posicionamentos diante das ausências, haja vista que muitas vezes privilegia um campo de conhecimento e somente o considera como útil e necessário. Nesse ínterim, Aood; Abreu e Dias (2021, p. 170) afirmam que

> [...] o processo de formação de professores vai além de meros conhecimentos instrumentais. O desafio é garantir um processo de formação de professores voltado para a realidade local, de modo que, o professor tenha as condições necessárias para desenvolver o seu trabalho com os sujeitos do processo de educação a partir de concepções e práticas histórica e geograficamente situadas.

Portanto, pensar em materiais didáticos que possam contribuir na prática pedagógica é ao mesmo tempo um exercício de questionar a formação que os/as professores/as tem acesso, uma vez que como foi evidenciado a partir das narrativas dos/as participantes, diante do contexto atual há uma necessidade de análise crítica com relação ao que é utilizado na sala de aula com alunos e alunas, sob o risco de reproduzir o racismo e consequentemente os males que provoca. Nesse sentido, as “Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais” (2006) enfatizam que a escola precisa estar atenta às mensagens preconceituosas possivelmente emitidas nos materiais didáticos que recebe, e sinaliza que “Para tanto, a instituição escolar terá como meta promover o nível de reflexão de seus educadores e educadoras, instrumentalizando-os(as) no sentido de fazer uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer produção escolar” (BRASIL, 2006, p. 74). Este exercício só é possível quando os caminhos

formativos destes profissionais lhe proporcionam olhares outros que possibilitem contrapor a lógica do comum, natural, que é essencialmente dominante e excludente.

“[...] OU SONHAMOS OU MORREMOS![73]”: CONSIDERAÇÕES DO CAMINHAR

> O que fazer, quando se percebe que ainda não é hora de pôr um ponto final, pois se tem muito a dizer, mas que precisa pôr reticências no seu texto, dando ideia de continuidade, de que você ou outros poderão prosseguir, ampliar, desconstruir para reconstruir, a partir do que já foi dito, mas com outro olhar, outra perspectiva (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 115).

Os autores refletem sobre a maneira como um tema pode mobilizar tanto o sujeito de forma a produzir um sentimento de incompletude, de modo que sinta a necessidade de envolver-se mais ainda no que se propôs a estudar e abrir um caminho para a inclusão de novos sujeitos no processo de discussão e construção realizado. Nesse sentido, trago aqui o que me recuso a chamar de considerações finais, posto que com esta pesquisa não pretendi de forma alguma encerramentos, mas gerar questionamentos, desestabilizações e vislumbramentos de perspectivas outras. Assim, apresentarei as aprendizagens e considerações que emergiram no caminho de esperançar e sonhar com a construção de uma educação antirracista enquanto um projeto decolonial no espaço escolar.

A educação antirracista preconiza um mundo igualitário que considere as diferenças, sem impor superioridade ou inferioridade a nenhum grupo, por sua vez, este mundo jamais existirá se não se sonhar. Afinal, foi do sonho que surgiram estratégias de luta contra o racismo que culminaram em realidades efetivas, as quais contribuíram para mudanças, como é o caso da promulgação da Lei n. 10.639/03 e posteriormente a Lei n. 11.645/08, que foram imprescindíveis para o fortalecimento de um movimento antirracista na educação. O sonho possibilita vislumbrar possibilidades onde determinaram vias únicas de ser e pensar, mas ele não se torna real sem as dores que envolvem a luta por sua concretização.

Destaco que minhas considerações refletem as aprendizagens de uma professora da educação básica que concluiu a primeira graduação há quase 15 anos e que como inúmeros professores/as deste país, sobrevive com uma carga horária intensa de trabalho. Entrar numa caminhada de estudos como um curso de mestrado exige, sempre pareceu muito distante, por que não dizer até mesmo, impossível. Era preciso mesmo sonhar, e foi como um sonho que iniciei este caminho, vislumbrando pensar as questões étnico-raciais no seio da escola, diante de tantos questionamentos que me foram surgindo em meio a trajetória de estudos que vinha construindo, em especial ao cursar minha segunda graduação em Pedagogia.

---

[73] (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 400).

Assim, iniciei este trabalho de pesquisa procurando pensar na necessidade de uma educação de enfrentamentos aos racismos que se perpetuam na sociedade, gerando desigualdades que seguem definindo lugares sociais, onde pessoas negras continuam por compor os piores índices. Nesse intuito, parti da seguinte questão de pesquisa: Qual o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia)? A fim de respondê-la, esta pesquisa buscou compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). Foram delineados como objetivos específicos: Dialogar com os/as professores/as sobre como as questões étnico-raciais fundamentam suas práticas pedagógicas; Identificar nas práticas pedagógicas dos/as professores/as elementos/pressupostos antirracistas; Analisar a compreensão dos professores acerca dos materiais didáticos que utilizam em relação às questões étnico-raciais; Apresentar a decolonialidade e os princípios da interculturalidade crítica como fundamentos na construção de uma educação antirracista.

Para responder ao objetivo desta pesquisa, foi necessário pensar em como construir caminhos decoloniais. Assim, cheguei ao “Fazer decolonial”, movimento que me conduziu a repensar todos os passos que inicialmente tinha concebido. Compreendi que para a pesquisa se configurar como decolonial precisava pensar na comunidade onde seria realizada, nas suas demandas e necessidades e que o processo de construção junto aos participantes precisava mostrar-se relevante para os mesmos, colocando-os como protagonistas na construção da pesquisa. Por isso, busquei ouvi-los e pensei estratégias para fazer isso de maneira cuidadosa e respeitosa, como uma mediadora que não está distante dos participantes, mas como alguém que divide com estes as dificuldades e demandas por conviver no mesmo espaço educacional e compartilhar das dificuldades que passam. Então, para decolonizar a pesquisa, busquei outros modos de fazer e agir, me coloquei como mediadora decolonial, me envolvendo no processo de construção enquanto aprendente junto com os participantes. Percebi que decolonizar na pesquisa, perpassava por me decolonizar, empreender um esforço para deixar o lugar de pesquisadora que domina o saber e ir para o lugar de uma mediadora que ao participar de uma pesquisa é desestabilizada e levada a aprender sempre.

Dialogando com Ocaña e Lópes (2019), França (2020), Silva, Moura e Santos (2021), Kilomba (2020), cheguei a um processo decolonizante de pesquisa que envolveu a realização de quatro encontros decolonizantes e a produção de quatro cartas pedagógicas envolvendo os participantes, dois professores e três professoras da área de Ciências Humanas, que atuam em 6º e 7º anos do ensino fundamental, numa escola pública municipal em Ilhéus/Bahia. Junto com

os participantes interagi enquanto mediadora decolonial buscando aplicar o “contemplar comunal, o conversar alterativo e o reflexionar configurativo” (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 159, tradução nossa), ações decoloniais que me conduziram em todo o processo.

A partir dos encontros decolonizantes, que aconteceram tendo por base questões reflexivas, pude vivenciar junto aos colegas professores/as momentos de aprendizagens e reconhecimento do quanto ainda é preciso também aprender no campo das relações étnico-raciais, num processo que se dá individual e coletivamente. Os momentos vivenciados proporcionaram aproximações, questionamentos, troca de ideias e principalmente construção coletiva de aprendizagem, afinal, ouvir os colegas de profissão constituiu uma oportunidade única de repensar as próprias experiências, perceber as potencialidades e lacunas que existem no cotidiano da docência. Destaco que a realização de um trabalho com os/as professore/as a partir de encontros me surpreendeu e se mostrou de grande relevância por permitir maior aproximação entre colegas, abertura para expor diferentes pontos de vista e experiências de vida e profissão que não conseguimos compartilhar no dia a dia dada a dinâmica escolar que muitas vezes não proporciona momentos para que enquanto professores/as e colegas possamos simplesmente nos ouvir e refletir juntos/as.

Para a construção das cartas pedagógicas, assentei-me na abordagem autobiográfica, com a produção de narrativas. Cada participante pode expressar suas reflexões pessoais e ao mesmo tempo considerar o seu caminho na docência e como as relações étnico-raciais se mostravam imbricadas em seu ser, pessoal e profissionalmente. Escrever constitui um exercício poderoso de fazer pensar sobre o que se faz e, embora de início, esse caminho que propus me amedrontava por não imaginar o quanto os participantes estariam abertos/as a esse exercício, foi uma experiência exitosa perceber o envolvimento e recepção positiva.

A realização dos encontros decolonizantes e a produção das cartas pedagógicas me conduziram a três categorias de discussão: 1) Experiência de vida, formação e profissão; 2) Relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas; 3) Materiais didáticos e a relação com as questões étnico-raciais. Estas categorias me possibilitam compreender o contexto da educação antirracista no espaço público da educação básica, sob o olhar decolonial.

Para a análise das informações construídas a partir dos encontros e cartas pedagógicas, escolhi realizar uma leitura decolonial por meio de marcadores da colonialidade e decolonialidade levando em consideração a perspectiva de operacionalização da matriz metodológica sugerida por Martins e Benzaquen (2017), mas também a partir dos autores que dialoguei, os quais traçam o panorama do racismo/antirracismo presente nas vivências dos participantes em relação ao exercício das práticas pedagógicas.

A partir da análise das categorias de discussão foi possível perceber que ao pensar na construção de uma educação antirracista não se pode desconsiderar as tramas raciais que envolvem a vida dos/as professores/as, profissionais que se encontram na linha de frente desse processo de construção e enfrentamentos, até porque os enlaces do racismo nas suas trajetórias são fundamentais para iniciar reflexões necessárias de rompimentos, seja de processos de reconhecimento ou negação. Importa conhecer os caminhos que estes profissionais vivenciaram e vivenciam para a partir daí possibilitar campos de discussão diante de suas necessidades.

Pensar o/a professor/a com um ser político, com vivências raciais que o constituem é um exercício fundamental, pensar os sujeitos imbricados à realidade racial. O percurso pessoal de muitos docentes é ainda demarcado pelo racismo, na formação o silenciamento está presente e persiste no cotidiano do trabalho docente. Percebe-se que a formação nesse campo precisa de maior espaço. Observa-se que os esforços individuais do professor em relação a sua própria formação na temática das questões étnico-raciais tem sido uma realidade, e se dá quando estes/as identificam necessidades nas suas práticas pedagógicas influenciados/as por sua própria experiência pessoal.

Compreendo que a formação do professor é essencial para romper as colonialidades presentes no espaço escolar e no imaginário dos próprios professores e alunos, assim, quanto mais a questão racial é invisibilizada/desconsiderada na formação do professor, se tornam reduzidas as chances da construção de uma educação antirracista.

O imaginário social está profundamente imbricado às questões raciais, e não se pode esquecer que nesse contexto, as colonialidades exercem um papel decisivo, repercutindo os lugares sociais com base na raça, agravando o quadro de desigualdades. Sendo, portanto, necessário que a educação crie mecanismos para romper a visão essencialista e universal que apregoa um cenário de exclusão onde é demarcada uma superioridade branca tornando os alunos da escola pública, majoritariamente negros/as e pertencentes a classe popular, inferiorizados em suas relações raciais e sociais.

Avalio que é urgente romper o discurso da igualdade que não confronta as desigualdades e não compreende a importância de viver as diferenças sem discriminações, em um contexto em que a igualdade seja de direitos diante de toda e qualquer diferença, mas em especial, a racial, que promove segregação e baixa autoestima nos sujeitos, por isso a relevância de investimentos na educação antirracista e na associação desta com a interculturalidade crítica, gerando enfrentamentos.

As questões raciais mostraram-se muito presentes nas práticas pedagógicas dos professores nas suas narrativas, tanto nos encontros como nas cartas pedagógicas produzidas.

No entanto, é perceptível que para alcançar um caráter antirracista e decolonial precisam ser observadas algumas questões. Os professores trouxeram as questões étnico-raciais no cotidiano, procurando discutir as situações de preconceito/racismo, mostrando uma percepção da necessidade de contrapor a lógica excludente e discriminatória existente na sociedade. Porém, há necessidade de construir uma aproximação com as relações étnico-raciais de modo a fazer os alunos perceberem os povos subalternizados como produtores de conhecimento, seres de resistência e construtores de sua própria história, a qual não pode ser trabalhada sempre associada a relação com um mundo branco. Percebe-se que essa abertura para enfrentar e tratar o racismo no cotidiano pode ser compreendida como uma prática que corrobora à construção de uma educação antirracista, enfatizo, muito mais que isso precisa ser realizado. No entanto, um caminho de enfrentamentos pode ser vislumbrado.

Os professores demostraram muita preocupação em tratar dos assuntos envolvendo a questão racial, em especial, quando diz respeito a situações de preconceito, discriminação, tratando os conflitos cotidianos que emergem das relações estabelecidas na sala de aula. Percebem a necessidade de incluir na sua prática pedagógica, reflexões positivas do mundo negro, com a inclusão de pessoas negras que contribuíram/contribuem na construção do conhecimento e que podem contar sua própria história do seu ponto de vista, práticas assim, no entanto, precisam de maior investimento.

Os comentários, formas de tratamento entre colegas, expressões ditas no dia a dia, são espaços que os professores encontram para incluir as questões étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas. Mas esses momentos precisam ser criados, precisam estar mais presentes no planejamento diário, pensando a partir dos temas a serem trabalhados. É no cotidiano das práticas pedagógicas que o racismo pode começar a perder seu status de naturalização, a inferiorização de sujeitos não pode ser normalizada, é preciso criar estratégias para que seja confrontada e rompida.

Compreendo que as colonialidades vêm agindo de maneira incisiva no espaço escolar, reafirmando a lógica da existência de grupos superiores e inferiores, nesse contexto saberes são privilegiados e também as formas de existir. Assim, os/as alunos e alunas negros/as reproduzem dentro da sala de aula os racismos que essas colonialidades utilizam para se sustentar. Neste cenário, os/as professores/as agem tentando minimizar esses efeitos, mas encontram muitos obstáculos, difíceis de serem superados somente com esforço individual. Assim, para esse processo de enfrentamento emerge a necessidade da articulação das redes de ensino com maiores investimentos na formação do professor e em materiais didáticos que possam contribuir

na construção de uma educação para rompimento das lógicas estruturais racistas que permeiam o espaço escolar.

Avalio que embora os esforços individuais dos/as professores/as possam fazer alguma diferença, a ausência de um trabalho sistematizado coletivamente dificulta a implementação de uma educação antirracista. Enquanto um projeto decolonial, essa educação não pode acontecer de maneira individualizada, mas pressupõe um trabalho coletivo que se constrói no movimento de ouvir e considerar as necessidades diversas daqueles que fazem a educação acontecer. Trabalhos realizados de maneira pontual, tampouco farão grande efeito, por isso reflito que de maneira urgente a educação das relações étnico-raciais precisa ser considerada como uma base importante na constituição de uma educação que pense o sujeito na sua integralidade, pois, os racismos que atingem a todos no ambiente escolar, alunos/as, professores/as, funcionários/as, equipe gestora, interferem diretamente nos relacionamentos que se estabelecem, e o grande perigo se dá justamente porque permeiam o imaginário e reverberam em atitudes, falas preconceituosas, afastamentos que ocasionam problemas diversos, como a violência, a baixa autoestima, entre outros.

Compreendo que as questões étnico-raciais precisam ser mais aproximadas das discussões no seio da escola, pois envolvem a vida cotidiana dos sujeitos que neste espaço interagem, tal ação exige repensar a dinâmica escolar, muitas vezes engessadas pelas atividades tidas como prioritárias não abrindo espaço para discussões outras. Esse processo pode culminar no rompimento dos silenciamentos que agravam a situação de racismo. A partir desse exercício mudanças substanciais poderão começar a acontecer, originando reformulações necessárias nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos que os professores utilizam nessa prática, os quais ainda apresentam muitas distorções e lacunas, que não poderão ser superados sem um diálogo e acesso a outros conhecimentos que conduzam a contrapor a lógica dominante do saber.

Ressalto que insistir na decolonização da educação a partir de um projeto coletivo que efetive uma educação antirracista pode promover mudanças estruturais na sociedade, pois dessa maneira a lógica da reprodução dos discursos e histórias únicas pode ser substituída por uma educação que promova a abertura ao conhecimento de outras histórias, outros saberes e uma nova visão acerca do que se acreditava conhecer enquanto mundo somente por um ponto de vista.

Concluo minhas considerações parafraseando o pedido feito por Fanon (2008, p. 191): “Ô meu corpo, faça sempre de mim” uma mulher “que questiona!”. Sim, que esse desejo de usar meu corpo, minha voz, meu modo de ser e estar no mundo, seja sempre uma maneira de

resistir e enfrentar e assim como os autoquestionamentos me conduziram a iniciar esse caminho de pesquisa, são os questionamentos que me motivam a continuar nele, insurgindo e buscando novos jeitos para caminhar diante da nefasta realidade do racismo na educação. Primeiros passos são mais que importantes, são fundamentais para a existência de mudanças. Primeiros passos surgem do despertamento, da não-conformação a imposições, eles acontecem quando questiono por que as coisas são como são e quem assim as determinou, para que, por quem, para perpetuar um modo de pensar, ser e estar no mundo que beneficia a quem? Primeiros passos podem conduzir a mudança, a criar roteiros tão necessários para repensar toda a nossa existência. Essa mudança, baseada na insurgência reflete o movimento decolonial, que propõe pensar onde estamos, porque estamos e onde gostaríamos de chegar.

Ao caminhar é possível encontrar muitas coisas e uma das mais importantes é o reencontro consigo mesmo. E, nesse caminho olhar-se no espelho e escolher ver a si próprio como se é e não continuar repetindo a imagem que nos forjaram. É preciso um movimento constante e latente nas escolas, permeando as práticas pedagógicas de professores/as negros/as, brancos/as, indígenas, onde os questionamentos sejam as bases da construção da imagem que crianças, adolescentes, jovens tenham de si. Por isso, assim como afirma a epígrafe com a qual abri estas considerações não quero propor uma finalização, meu desejo é que a realização desta pesquisa seja o início de um caminho para tantos/as outros/as professores/as se questionarem sobre si mesmos/as e sobre o seu papel, sobre a educação, sobre os racismos presentes e as maneiras diversas de confrontá-los e superá-los. Considero que a construção de uma educação antirracista e de um projeto decolonial não precisa de finalizações, e sim de muitos primeiros passos. Eu dei os meus e agora espero que muitos/as outros/as possam dar os seus! Assim, ao dar esses primeiros passos relembro o caminho percorrido que me levou a esperançar, onde em meio a circunstâncias de vida tão desanimadoras, me irrompeu o desejo de caminhar, então

Comecei
Tentei
Parei
Desacreditei
Desanimei
Caminhei
Transformei
Preparei
Organizei

Recomecei
Acreditei
Animei
Tentei...
Cheguei![74]

Com estas palavras encerro por ora esta etapa, que me conduziu ao início de um novo tempo nos mais variados âmbitos da minha vida e que refletem o quanto é preciso decolonizar mentes, pessoas e realidades. Sigo caminhando, enfrentando, decolonizando sempre!

[74] Poema autoral, intitulado "O caminho", nasceu durante o processo de pensar o ingresso em um curso de Mestrado em Educação. Foi produzido em 25/10/2020 e compartilhado na apresentação de defesa desta dissertação em 27/02/2023.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Apresentação. *In*: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174.

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

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p.

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. *In*: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174.

ARAÚJO, Jurandir Almeida de. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 2, n. 3, p. 125-157, 2014.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Pobreza, desigualdade e educação: uma análise na perspectiva socioeconômica, étnico-racial e territorial: Poverty, inequality and education: an analysis from a socioeconomic, ethnic-racial and territorial perspective. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 27-53

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10/03/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial (2010).** Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, correlata. – 4. ed., 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI. 2013. 104 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo, João Pessoa**, v. 13, p. 678-86, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com… sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9-10.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Editora Vozes Limitada, 2016.

CARVALHO, Cristiane Pereira Fontainha de. **E cai a máscara... para descolonizar a educação das relações étnico-raciais**. 141 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **cadernos pagu**, p. 247-290, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In:* BRASIL. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed.; 7ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 ed. Livraria Sá da Costa: Lisboa, 1978.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal; 1983. p. 1-16.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. et al. **Decolonialidade Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa, Cultura e Decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Decolonialidade, 2021.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. Pedagogia Decolonial Antirracista: Tecendo o Conceito. In: COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. et al. **Decolonialidade, Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa, Culturas e Decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Decolonialidade, 2021.

DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; MELGAÇO, Matheus Paulo. “Bigodin finin, cabelin na régua”: o corte de cabelo “na régua” na construção das subjetividades dos jovens negros. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174-193, 2021.

EMICIDA. Prefácio. *In*: WOODSON, Carter Godwin. **A (des) educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021. p. 7-10.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTOS, José J. Reis; SOUZA, Janyne B. Currículo e relações etnicorraciais: a implementação da disciplina “História da Cultura Afro-Brasileira” no município de Jequié/Bahia. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1288-1309, 2016.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 180 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste Caruaru, 2013.

FRANÇA, Fagner Torres. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? **Cadernos de estudos culturais**, v. 2, n. 24, p. 77-88, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GOLDMAN, Marcio. "Quinhentos anos de contato": por uma teoria etnográfica da (contra) mestiçagem. **Mana**, v. 21, p. 641-659, 2015.

GOLDMAN, Marcio. Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem Estudos Etnográficos. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 9, n. 2, p. 11-28, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **cadernos pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p.39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educacão e relacões raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 223-246.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Editora Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ecidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 55-77.

GUERRA, Marcia; THOMAZ, Hyago; CARVALHO, Daniel. Reflexões sobre práticas pedagógicas decoloniais. In: COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. et al. **Decolonialidade, Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa, Culturas e Decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Decolonialidade, 2021.

HASENBALG, Carlos et al. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **Raça, ciência e sociedade**, p. 235-249, 1996.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.

HEINE, Maria Luíza. **IME**: O sonho de Eusínio Lavigne 1939-1999: 60 anos de história. Ilhéus: Editus, 2000.

ILHÉUS**. Documento Curricular Referencial de Ilhéus**. Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus, 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.%20php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681. Acesso em: 25 set. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística -IBGE. **IBGE Cidades**. 2021.Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama. Acesso em: 20 jul. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1. ed.; 3ª reimpressão; Rio de Janeiro: Cobogó. 2020.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didatico-pedagogicos e. a conquista de novos comportamentos. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

MACEDO, Janine Couto Cruz. **Os cursos de licenciatura em pedagogia da UESB**: uma "outra" episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal. 199 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2019.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 75-97, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 27-53.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escola. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 23, n. 53/2, p. 553-571, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i53/2.1753. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1753. Acesso em: 25 mar. 2023.

MARQUES, Pâmela Marconatto; GENRO, Maria Elly Herz. Por uma ética do cuidado: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados. **Estudos de sociologia** (Araraquara). Araraquara, SP. Vol. 21, n. 41 (jul./dez. 2016), p. 323-339, 2016.

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de Matriz metodológica para os estudos descoloniais. *In:* **Cadernos de ciências sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, ago./dez., 2017.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. *In*: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-119.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. **Obras de arte e conceitos**: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).2003. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS). Museu Nacional, UFRJ, 2003.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. Devir-afroindígena: “então vamos fazer o que a gente é”. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 23, n. 23, p. 223-239, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo**:** Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. 7ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. **Raça e diversidade,** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, p. 213-229, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004. - Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre" raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb:** Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, São Paulo, n. 12, p. 1-384, 2010a

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010b.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 22-33.

MUNANGA, Kabengele. PREFÁCIO. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2016. p. 11-14.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NEPOMUCENO, Valéria Paixão de Vasconcelos. **Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais**. 121 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente:** significações do corpo negro. Editora Perspectiva S/A, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, EDUFRN, 2014.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **"Não sou negro de alma branca":** diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do Projeto A Cor da Cultura. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Academia. edu**. Rio de Janeiro, p. 1-4, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e didática antirracista**. Texto apresentado no II Copene Sudeste, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 11-29, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de **Pedagogias decoloniais no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Selo Novo, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

PASSOS, Almerson Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares intersecionais. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 5, 2019.

PEREIRA, Rodrigo Clemente de Brito. O Ideal da cidadania plena. **Revista Direito & Dialogicidade**, v. 6, n. 2, p. 97-111, 2016.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 381- 402, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN, p. 135-152, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações**.** Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas Edgardo Lander (Organizador). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. CES: Rio de Janeiro, 2009.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** São Paulo: MASP Afterall, 2019.

REIS, Diego dos Santos; CALADO, Maria da Glória. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008

REZENDE, Ana Flávia. **"Cabelo meu! Se você não fosse meu, eu não seria tão eu"**: Identidade racial a partir da valorização do cabelo afro em salões étnicos, Lavras, 2017. 110 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROCHA, Carmem Lúcia A. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, 131:283-295, jul./set. 1996.

SANT'ANA. Antonio Olimpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Antonio César de Holanda. **Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano**. 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SANTOS, Maria Rita. **Estratégias e táticas de permanência no ensino superior**: narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz, Salvador. 169 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas.** 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. **Odeere**, v. 2, n. 4, p. 61-83, 2017.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37

SILVA, Arlete Vieira da. **Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia, 2014.

SILVA, Elvia Alvarenga Fagundes da. **Desigualdade educacional e raça no Brasil**: análise do período de 2001 a 2015. 2018. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas, Universidade Federal Fluminense, Campo de Goytacazes, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

SILVA, Roseane Amorim da; MOURA, Renata Paula dos Santos; SANTOS, Antonio César de Holanda. Narrativas (des) construídas como tarefa política da pesquisa participativa decolonial. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.12 n.2, p. 147-160. jul./dez. 2021.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba**. Vitória da Conquista. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

SOUZA, Caio César Gonçalves de. **O Mocambo Odara e o processo de implantação do Decreto nº 8.559/2006, que trata da disciplina história e cultura afro-descendentes, no município de Jequié/Ba**. Jequié. 86f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2019.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 103-115.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal; 1983.

VIEIRA, Juliana, BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 6, p. 01-17. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des) educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO (DA MEDIADORA DECOLONIAL PARA OS/AS PARTICIPANTES)

Ilhéus, 01 de abril de 2022.

"Dependemos sempre de tanta, muita, diferente gente"

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
Gonzaguinha, *Caminhos do coração*

Querido/a colega,

Nesta carta quero contar um pouco sobre a experiência que tenho vivido nesses últimos dois anos, e os caminhos que me trazem ao objetivo do encontro que teremos em breve.

No início de 2020 fomos todos pegos de surpresa por uma pandemia que mudou completamente nossas vidas. Bem verdade que cada um/a vivenciou essa experiência de maneira diferenciada, uns foram muito impactados, outros um pouco menos, os desafios não foram completamente iguais, mas muito similares. Para mim, em especial apesar dos fortes impactos quero destacar um lado positivo.

Durante o ano de 2019 comecei a projetar me preparar para entrar num curso de mestrado, pensando na possibilidade de realizar estudos mais aprofundados no que diz respeito a questão racial, mas na época não tinha ainda um foco específico. Decidi, então, que o ano de 2020 seria para preparação, com leituras, escritas, participação em eventos científicos, para que pudesse decidir mais especificamente e estar mais preparada para participar de seleções.

Quando tudo parou, em março de 2020, primeiramente, veio a incerteza e de início não compreendi como as coisas iam se delinear. Foi aí que assisti o início de um novo tempo, como ainda estava finalizando a graduação em Pedagogia, curso que fazia na UESC, na modalidade EaD, tivemos muitas mudanças no delineamento das aulas. Abriu-se então uma janela de oportunidades para participar de eventos organizados em vários estados do Brasil, desta vez on-line. Decidi colocar em prática o plano da preparação em busca da seleção para o curso de Mestrado em Educação. Acabei sendo surpreendida nesse processo, pois de início não pensava em participar de seleção nesse ano, mas, o fato de estar em casa me proporcionou tempo para avançar em estudos e produções, o que me fez entender que seria interessante aproveitar esse novo momento em que a seleção ocorreria de forma totalmente virtual. Entendi essa

participação como um ensaio para compreender o processo de seleção e no ano seguinte estar mais preparada. Foi interessante também, pois, tinha em mente realizar o curso numa universidade pública fora da região onde moro e trabalho (Ilhéus), haja vista, que já estava concluindo uma segunda graduação na UESC, onde também já havia concluído um curso de especialização. Queria então participar de um curso em outro contexto geográfico e científico.

Por incentivo de uma amiga, me inscrevi na seleção para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, sendo aprovada. Iniciei uma jornada de estudos num momento pandêmico com grandes desafios. Por um lado, foi bom iniciar o curso de forma *on-line* evitando o transtorno da jornada de viagens semanais, por outro, foi difícil começar um processo lidando com a distância e os desafios das aulas *on-line*. A aproximação com colegas e professores era algo muito limitado e esse foi um aspecto negativo, até porque, acredito muito que aprendemos demais na relação com os outros, o que de certa forma, é restrito no relacionamento virtual, que se torna muito cansativo.

Uma vez no curso, fui amadurecer meu objeto de pesquisa. Desde o projeto já tinha certa clareza do que pretendia, pois, já apontava para uma pesquisa que tivesse foco nas práticas pedagógicas, em especial de professores da área de Ciências Humanas, tendo em vista as questões raciais. Assim, o desafio foi articular o objetivo da pesquisa com a necessidade de trazer na prática um envolvimento dos colegas participantes que não ficasse somente em produção de dados, mas conseguir envolver a todos num processo de construção que permitisse pensar suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, minha intenção ao realizar esta pesquisa é em primeiro lugar, produzir conhecimentos que contribuam com a nossa escola, com nossa formação enquanto professores, com nossa reflexão no exercício das práticas pedagógicas cotidianas, pois, quando pensamos no que fazemos, consequentemente, podemos analisar nossas ações e pensar formas de modificá-las.

O que proponho para a realização desta pesquisa, é que possamos nos encontrar para compartilhar experiências profissionais, dialogar, aprendermos conjuntamente. Tenho total certeza que essa aproximação vai gerar significativa produção de conhecimentos. Essa aprendizagem não inicia agora, já venho aprendendo muito com vocês, com toda a equipe do Instititutо Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IMEEL, desde a minha chegada a esta unidade escolar em 2017. A própria construção de pensar a pesquisa, surgiu a partir das minhas vivências nesta escola, com vocês colegas de área, com quem aprendo cotidianamente, profissionais que exercem à docência há muito tempo e com os quais muito tenho a aprender.

Assim, a pesquisa que proponho tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual o lugar da educação antirracista nas práticas pedagógicas dos professores da área de Ciências Humanas? Para isto, cada colega participante precisará tão somente falar sobre o que pensa, o que faz, o que sente no trabalho cotidiano na escola. Meu papel é potencializar o que vocês trazem e juntos refletirmos sobre a importância de uma educação étnico-racial nas práticas pedagógicas. Como diz o trecho da canção com que abri essa carta, nunca estamos sozinhos, somos constituídos a partir dos encontros e possibilidades de transformação e aprendizagens que estes nos proporcionam. Que possamos juntos aprender, que eu possa ampliar meus conhecimentos nesse movimento de escutar cada um de vocês.

Quero reiterar minha grande alegria em poder viver esse momento e estarmos juntos, presencialmente, depois desse período de tão grande distanciamento que vivemos, enfrentando medos, incertezas, mas também esperança. Meu maior desejo é que essa participação possa trazer frutos a prática pedagógica de cada participante, que nossos momentos juntos possam produzir reflexões que conduzam ao crescimento profissional de cada um/a.

No mais, deixo desde já meu agradecimento por sua disponibilidade e atenção a essa professora, que neste momento se desafia como pesquisadora que está iniciando um projeto de aprendizagem no contexto das relações raciais no espaço escolar e acredita que escutar os colegas-professores, considerar o que dizem, pensam e fazem é um passo muito importante na construção de uma educação que possa de fato romper com os enlaces das desigualdades que ainda permeiam o cotidiano escolar.

Nosso primeiro encontro está marcado: quarta-feira, 06 de abril, em nossa escola, às 10:00. Vamos iniciar uma trajetória de produção de conhecimentos e transformações onde sua participação é fundamental, afinal, que poderia eu construir sozinha? Como cantou Gonzaguinha, "dependemos sempre, de tanta, muita, diferente gente", e cada um de vocês, colegas, forma este grupo peculiar de professores do IMEEL que são singulares, com conhecimentos, valores éticos, aprendizagens que ao serem compartilhados podem contribuir com a construção de uma educação antirracista! Nos encontramos lá!!!

Um forte abraço,
da colega,
Lécia

APÊNDICE 2 – CARTA 2 (DA MEDIADORA DECOLONIAL PARA OS/AS PARTICIPANTES)

Ilhéus, 10 de setembro de 2022.

> Hoje, infelizmente, ainda se faz necessário nos levantarmos contra a opressão racial [...] **para que o amanhã não seja só um ontem, com um novo nome** (EMICIDA, 2021, p.10, grifo nosso).

Olá colegas,

Com o sentimento de muita gratidão e alegria, escrevo mais uma vez a vocês. Quando lhes enviei a primeira carta, em 01 de abril, estava certa de que "Dependemos sempre de tanta, muita, diferente gente", de fato, para que possamos aprender e crescer é necessário reconhecer o quanto dependemos uns dos outros, afinal, é ouvindo, considerando o que cada um/a traz e constrói que podemos criar novas formas de pensar, ser e viver. E, como afirmei naquele momento, confirmo agora, nossa aproximação me proporcionou aprender e os momentos de diálogos foram significativos para a produção de conhecimentos.

Começamos nossa trajetória em 06 de abril, quando realizamos o primeiro encontro. Esta data representou o início de uma trajetória de grandes aprendizagens, como imaginei desde o princípio dos encontros. Foram momentos em que foi possível dialogar, expor experiências, opiniões, angústias e práticas pedagógicas relacionadas a uma temática, por vezes, ignorada na escola, como se não fosse um assunto importante. Mas, como foi possível perceber nesses encontros, "O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (CAVALLEIRO, 2021, p. 98). Sim, como nos disse o colega, num desses momentos: *"O racismo não está longe"*. Da mesma forma, como diz Emicida, na epígrafe que abro a carta, a opressão racial é uma realidade contra a qual precisamos lutar, a fim de que possamos juntos/as construir um futuro diferente, que reconheça, respeite e afirme as diversidades, e mais, que crie estratégias de combate às desigualdades que o racismo perpetua cotidianamente.

Ter a oportunidade de refletir sobre o antirracismo a partir das experiências pessoais e profissionais que vocês trouxeram até aqui, foi um exercício de grande crescimento para mim. Pude ampliar minha visão para questões que sequer havia pensado anteriormente, vocês me abriram para chaves de discussões que me conduziram a explorar ainda mais o pensar crítico para a questão étnico-racial tão presente em nosso cotidiano. Nesse movimento de ouvi-los/as, ler suas cartas, me vi diretamente nas suas narrativas, com experiências bem próximas das que também vivi. Mas, esse processo também me levou a momentos de reflexão a partir das

narrativas, onde fui conduzida a análises que me fizeram perceber o quanto o racismo é insidioso e resistente, mesmo quando nosso desejo mais latente é de combatê-lo, porque, diante da sociedade em que vivemos onde o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020), ele acompanha as ações das instituições e dos indivíduos, gerando manifestações racistas, ainda que de forma inconsciente.

Como discutimos em todos os encontros, precisamos de uma formação que nos proporcione refletir mais sobre nossa condição racial, envolvendo o ser e estar no mundo, haja vista, que esta lacuna vem se perpetuando na caminhada docente. Espero que esses momentos de discussão possam ter proporcionado a cada um/a de vocês um repensar para a maneira como as questões étnico-raciais têm sido tratadas, ou silenciadas em seu contexto de vida e profissão, e mais, que as reflexões suscitadas possam produzir movimentos para a construção de uma educação antirracista, que desvele os racismos, tão presentes no fazer docente, como discutimos.

Como apontou um dos colegas, as discussões relacionadas a questão étnico-racial, nem sempre chegam a um consenso, são diferentes os modos de pensar, mas ressalto a importância de que todos eles devem convergir para o combate ao racismo em suas mais variadas formas e o reconhecimento identitário, fundamental para romper os enlaces do racismo, afinal,

> Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião – professores, educadores e: pesquisadores críticos -, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e jovens negros na estrutura educacional. É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito. Finalmente, não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionarmos um olhar mais amplo para o mundo, assim, perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista (CAVALLEIRO, 2021, p. 101).

Somos imbricados pelo racismo, mesmo que inconscientemente, moldando nosso ser e as práticas pedagógicas, por isso, a escola precisa de atividades que nos ajudem a construir outras maneiras de pensar e desvelem a necessidade de reconhecer o racismo na escola, pois, o silenciamento e a negação só fazem com que sua lógica persista. Por isso, acredito que estamos dando passos muito importantes.

Assim, colegas, quero agradecer a disponibilidade, o comprometimento que me dispensaram e dizer que nossa jornada ainda não acabou! Em breve teremos o último encontro e gostaria de antemão lembrá-los da questão reflexiva que conduzirá esse momento: **"O exercício de pensar na relação da educação das relações étnico-raciais e suas práticas**

pedagógicas repercutiu de alguma forma no seu fazer docente?". Nesse sentido, o convite é para que cada um de vocês possa refletir a partir de agora, se e como os nossos encontros influenciaram seu pensar/fazer cotidiano das práticas pedagógicas.

Embora estejamos caminhando para a etapa final deste percurso, espero que este movimento de pensar a questão étnico-racial nas práticas pedagógicas e experiências cotidianas possa ser o início de um percurso de construção de uma educação antirracista, caso contrário como pensa Emicida: **amanhã será só um ontem, com um novo nome**.

Muito bom caminhar com vocês! Até lá!!!

Da colega,
Lécia Melo.
Um forte abraço!

Ao escrever esta carta, trago algumas reflexões a partir dos autores abaixo e suas respectivas obras:

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed.; 7ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2021.

EMICIDA. Prefácio. *In*: WOODSON, Carter Godwin. **A (des) educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021. p. 7-10.

APÊNDICE – 3
BREVE REGISTRO DA VIDA/HISTÓRIA DOS PERSONAGENS ESCOLHIDOS PARA REPRESENTAR OS PARTICIPANTES E DAR VISIBILIDADES AOS SUBALTERNIZADOS PELA MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Maria Felipa de Oliveira

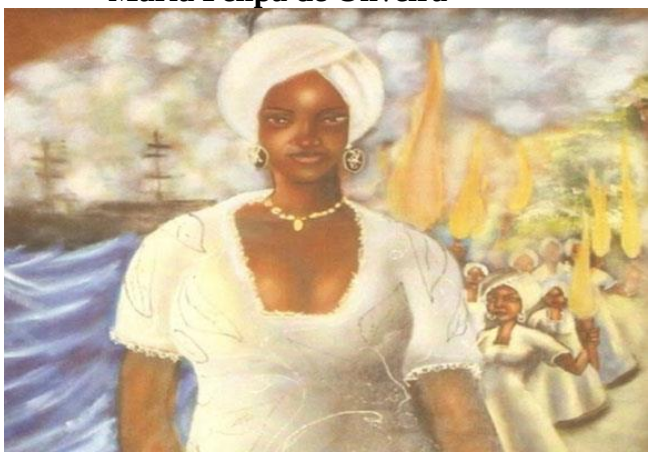


Foto: Divulgação/Casa de Maria Felipa.
Disponível em: https://revistaraca.com.br/a-historia-de-maria-felipa/.
Acesso em: 22 jul. 2022

Maria Felipa de Oliveira nasceu na ilha de Itaparica (BA) no começo do século 19, possivelmente descendente de negros escravizados do Sudão. Vivia como pescadora e marisqueira e participou da luta pela Independência da Bahia, na qual liderou 200 pessoas, entre as quais índios e mulheres negras. Nas batalhas contra portugueses que atacavam a ilha, Maria Felipa e seus companheiros queimaram pelo menos 40 embarcações inimigas. Assim foi citada pelos historiadores Ubaldo Osório Pimentel e Xavier Marque em suas obras, que apuram registros de pessoas lideradas por ela (ARRAES, 2017, p. 103). Ela "[...] foi declarada Heroína da Pátria Brasileira pela Lei Federal nº 13.697, em 26 de julho de 2018, tendo seu nome inscrito no "Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria" (NASCIMENTO, 2019, p. 8).

Nos dias atuais, é importante que a história de Maria Felipa de Oliveira seja redescoberta e tenha visibilidade nas escolas para as crianças compreenderem que as pessoas negras tiveram ativa e efetiva participação na construção da História do Brasil. A memória das gerações mais antigas pode ser transmitida, recontada para as próximas, conservando essas experiências de vida e resistência que foram invisibilizadas, como a de Maria Felipa de Oliveira (NASCIMENTO, 2019, p. 9).

Nivalda Tupinambá

Fonte: Disponível em: https://cimi.org.br/2018/05/luto-indigenas-e-aliados-se-despedem-de-dona-nivalda-tupinamba-no-sul-da-bahia/.
Acesso em: 22 jul. 2022

No *site* da organização Thydêwá é possível encontrar um texto, em que dona Nivalda faz uma apresentação de si e relata como era a vida indígena no passado. Ela diz: "*Meu nome é Nivalda Amaral de Jesus e o nome indígena é Amotara. Eu nasci aqui em Olivença dia 10 de outubro de 1932. Já vou fazer 80 anos mas me lembro muito bem como era Olivença. Olivença era aldeia. Só tinha casa de palha e de taipa. Mas nós, índios, vivíamos todos unidos. Se via muitos índios aqui em Olivença*". Ela foi uma anciã do povo tupinambá e morou sua vida inteira na vila, em Olivença, Ilhéus/Bahia.

Mãe da primeira Cacique Maria Valdelice, Tupinambá de Olivença, em Ilhéus, católica, Dona Nivalda, foi fundadora da Pastoral da Criança, nas comunidades de Olivença, onde prestou grande trabalho e tinha a preocupação não só de reduzir a mortalidade infantil e a desnutrição, mas também de promover a paz nas famílias e comunidades. Liderança do movimento do Tupinambá, atuava voluntariamente na educação e saúde, era parteira, e muito querida. No movimento de luta pelas terras dos Tupinambá de Olivença, era referência na demarcação do território, Nivalda, se destacava pelas iniciativas, sendo uma das principais lideranças, que entre outras ações, foi quem sempre buscou o resgate do Manto dos Tupinambá

realizava as Caminhadas em memória as Mártires do Massacre do Rio Cururupe, que acontece uma vez ao ano. Faleceu em 29 de abril de 2018 aos 86 anos. Foram várias manifestações de pesar pelo falecimento de Dona Nivalda, tanto das comunidades, bem como de autoridades, que a conheciam todo o trajeto e a história de vida da grande guerreira, que sempre lutou em favor dos mais carentes, principalmente das crianças.

Maria Conceição Lopes

Fonte: Disponível em: https://banzar.com.br/as-mulheres-o-cinema-e-os-loucos-anos-vinte/.
Acesso em: 22 jul. 2022

Maria Conceição Lopes, mulher negra, filha de João Batista Soares Lopes, o "Bom Médico", como era chamado o Dr. Soares Lopes pela população ilheense por seus serviços humanizados. Alfredo Amorim da Silveira traz um pouco da sua trajetória numa página no *Facebook*: *Memória Visual de Ilhéus, relata que ela n*asceu no distrito de Tabocas, hoje Itabuna, em 9 de dezembro de 1905. Foi uma das formandas da primeira turma do Colégio Nossa Senhora da Piedade em 1923 e estudou na Escola de Música da Bahia, em Salvador, chegando a ser diretora da escola na sua secção de Ilhéus. Professora de letras, piano, promoter, escritora, banqueteira, vereadora, uma colunista social brilhante, sempre usava um pseudônimo (Rosana, Úrsula Íris). Foi vereadora, em Ilhéus, durante o governo do Prefeito Herval Soledade, na sua primeira gestão, 1956/59; Secretária da Legião Brasileira de Assistência, em Ilhéus; Presidente de Honra do Conselho das Bandeirantes; Secretária da Associação Santa Isabel das Senhoras de Caridade de Ilhéus e depois sua Presidente por 12 anos. Faleceu em 10 de junho de 1994.

Em seu canal no *Youtube*, "Populações Negras para sala de aula" a professora Cristiane Batista, produziu um vídeo onde relata a importância da trajetória dessa professora negra que se destacou no cenário sul baiano. Enfatiza que foi a única mulher negra que se formou em 1923 na primeira turma de professoras no Colégio Nossa Senhora da Piedade e também a única

professora negra, a assumir uma escola agrícola, no distrito de Água Preta, hoje Uruçuca. Sempre fotografada em meio as ações que realizava, recebeu homenagens de alguns jornais por ocasião do seu centenário dada a sua trajetória singular. A professora Cristiane Batista enfatiza que ela se destacou num tempo que a participação da mulher negra na sociedade era inexistente, se restringindo ao lar. Ceiça, como era conhecida, é considerada uma mulher à frente do seu tempo.

Gregório Luís

Não há representação alguma desse homem negro que se destacou na história do Brasil, sendo um dos protagonistas na Revolta do Engenho de Santana, em Ilhéus/BA.

> No ano de 1789, grande parte da população cativa do Engenho Santana – que se encontrava como posse do senhor Manuel da Silva Ferreira – deram início a revolta que perdurou por dois anos seguidos; adentrando nos anos de 1790 e 1791. No decorrer desse tempo, as atividades foram paralisadas, alguns cativos chegaram a formar quilombos nas proximidades do terreno e muito provavelmente tiveram um período de gestão independente durante esse espaço de tempo. Todavia, devido a pressão exercida pelo senhor em retomar sua propriedade e a produção, o qual deveria ter recorrido às forças policiais da administração colonial, os cativos rebelados resolveram mudar de estratégia, adotando uma ação menos incisiva/violenta, pois buscaram entrar em acordo com o senhor Manuel. Esse ato gerou um dos documentos mais citados e comentados pela historiografia acerca da escravidão brasileira, o tratado de paz proposto pelos próprios escravos (PINTO, 2020, pp. 72-73).

Nesse cenário, se destaca Gregório Luís, reconhecido pela maioria dos historiadores como o líder da revolta e escritor do tratado de paz. Não há muitos registros sobre ele, mas sabe-se que era um escravizado que "possivelmente tinha o conhecimento da escrita e até mesmo da leitura, sendo que líderes de revoltas escravas muito das vezes poderiam ser vistos como cativos 'aculturados' e detentores de conhecimentos de difícil acesso para os demais escravos" (PINTO, 2020, p. 76).

Infelizmente, o escrito não teve o sucesso esperado e o seu provável autor, Gregório Luís foi capturado e "permaneceu preso à espera de julgamento – espera que durou até o ano de 1806, e que provavelmente perdurou por mais alguns anos" (PINTO, 2020, p. 167). Apesar do infeliz desfecho da história, a atuação de insurgência desse homem negro faz com que seu nome mereça ser lembrado, por sua atuação na luta contra a opressão racial. O professor João Cézar, traz um relato no canal do *YouTube* Ilhéus rumo aos 500 anos CEPOI, onde relata a atuação de Gregório Luís e sua importância nessa ação de insurgência e enfatiza a pouca visibilidade dessa história em nossa região.

Gregório Luís é um grande herói negro brasileiro silenciado na historiografia dominante do país e das escolas brasileiras. Lembrar sua atuação constitui um resgate das lutas coloniais

brasileiras. Ressalte-se que essas lutas por terra e trabalho continuam atuais, e fazem parte do cotidiano dos grupos subalternizados.

Caboclo Marcellino

Fonte: https://www.google.com/search?q=caboclo+marcelino&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR985BR985&sxsrf=ALiCzsaK_19uRCYxghHcxUcAvyatBtDuAw:1659531538050&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwifsMbe3Kr5AhXOrZUCHSHaAxIQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=UR4XVWiZ0wr82M

Entre os índios de Olivença, em Ilhéus/BA, a principal figura que aparece no processo de resistência é a liderança Marcellino Alves, conhecido como "Caboclo Marcellino". Nascido em 1896, filho de Arcanjo Alves, e irmão de Eleutério José Alves. Segundo o próprio Marcellino, ele e seus companheiros de Olivença eram descendentes da tribo Tupà. A sua história é relatada a partir do que contam alguns parentes, anciões Tupinambás, em texto com um pouco de sua biografia no site da organização **Thydêwá, como descrevo a seguir.** Foi preso em 1936 por crimes que de fato não haviam sido comprovados. De um lado, a imprensa e a elite cacaueira local sempre apresentavam Marcelino como assassino, bandido e comunista. Entretanto, para os anciões indígenas de Olivença, a história é bem diferente. Os mais antigos narram que ele foi preso por causa da sua luta contra a invasão de Olivença por pessoas que tomavam as terras indígenas.

Narram os anciões que entre as décadas de 1920 e 1930 houve um grande processo de "massacre frio em nossas terras". Um fato histórico quando nos referimos aos índios de Olivença. Segundo os anciões, a "Revolta de Marcelino", nome dado ao que ocorreu, foi porque ele não queria que fosse construída a ponte sobre o Rio Cururupe. Os mais velhos contam que Marcellino era um grande líder Tupinambá, lutando para não construção da ponte, porque não queria que os índios de Olivença tivessem contato com os brancos e ocorressem mais invasões em terras indígenas. Para a comunidade Marcellino era um bom índio, mas visto pelas autoridades como criminoso porque incomodava ao organizar movimentos indígenas para reinvindicação de direitos do seu povo. Outro fator apontado pelos mais velhos para a perseguição contra Marcellino era o fato de ser o único índio que sabia ler e escrever. A luta de

Marcellino era a necessidade de recuperar as terras perdidas e de expulsarem os novos ocupantes da antiga aldeia de Olivença. Por causa de sua luta passou a ser procurado pela polícia que maltratava e torturava os parentes para que denunciassem sua localização. Enquanto isso Marcelino fugia pela mata a dentro e os parentes ficavam preocupados sem saber seu paradeiro.

Marcelino se escondia na Serra das Trempes numa toca. Ali muito machucado e sem ter o que comer foi descoberto pela polícia. Então, armaram uma cilada e um dos tiros acertou a perna de um dos tenentes. A polícia então recuou. Mas, Marcellino vendo o sofrimento dos parentes que eram maltratados e torturados pelos policiais para que desse conta dele, então acabou se entregando. Passou um tempo preso e depois conseguiu fugir e se esconder de novo na Serra das Trempes. Depois disso soube-se que o pegaram e deram o sumiço. Até hoje ninguém sabe seu paradeiro e o que fizeram com ele. A luta de Marcellino, como narram os anciões, é hoje exemplo para os Tupinambá de Olivença: é a luta pela terra.

FONTES

Adaptado de **Caboclo Marcelino na memória dos anciões**. Disponível em: https://www.thydewa.org/livros1/memoria/tupinamba/caboclo-marcelino-na-memoria-dos-ancioes/. Acesso em: 22 jul. 2022

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras:** em 15 cordéis. Editora Seguinte, 2020.

As mulheres em Ilhéus nos loucos anos 20, por Mary Lucy Lima. Disponível em: https://banzar.com.br/as-mulheres-o-cinema-e-os-loucos-anos-vinte/ Acesso em: 22 jul. 2022

BATISTA, Cristiane. **Populações Negras para sala de aula**. Professora Conceição Soares Lopes. Youtube, julho – 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/c/Mulheresnegrasparasaladeaula/featured. Acesso em: 22 jul. 2022.

CABOCLO MARCELINO. Disponível em: https://osbrasisesuasmemorias.com.br/caboclo-marcelino/. Acesso em: 22 jul. 2022.

ILHÉUS RUMO AOS 500 ANOS CEPOI. **História Oral com professor João Cezar.** Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DAQfAz5QVSQ. Acesso em: 22 jul. 2022.

Luto: Morre Dona Nivalda, guerreira do povo Tupinambá. Disponível em: http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2018/05/02/luto-morre-dona-nivalda-guerreira-do-povo-tupinamba/. Acesso em: 22 jul. 2022.

MAGALHÃES, Aline Moreira**. Dona Nivalda e o relicário da memória Tupinambá.** Disponível em: https://osbrasisesuasmemorias.com.br/dona-nivalda/. Acesso em: 22 jul. 2022

MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES LOPES. Disponível em: https://www.facebook.com/fotosdeilheus/posts/1328606387234037/. Acesso em: 22 jul. 2022.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Pensar o passado, narrar a história dos afrodescendentes na Bahia: um e-book sobre Maria Felipa de Oliveira no ensino fundamental. **Trama**, v. 15, n. 35, p. 3-12, 2019.

NIVALDA TUPINAMBÁ. **Organização Thydêwá**. Disponível em: https://www.thydewa.org/livros1/memoria/tupinamba/nivalda-tupinamba/. Acesso em: 22 jul. 2022

Oficina Gregório Luís, resistência negra no sul da Bahia. Disponível em: https://wsf2018.org/atividades/oficina-gregorio-luis-resistencia-negra-no-sul-da-bahia/. Acesso em: 22 jul. 2022.

PINTO, Andrey Soares. **Revolta, negociação e autoridade:** o levante dos escravos do Engenho Santana, Ilhéus (1789). 2020. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 184 p.